



*Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогіки НАПН України*

ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА – 2015:

*трансформації в освіті зарубіжжя
та український контекст*

МАТЕРІАЛИ

*Всеукраїнського науково-практичного семінару
м. Київ, 11 червня 2015 року*

*Семінар організовано відділом порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України в рамках НДР
«Трансформаційні процеси у шкільній освіті
країн Європейського Союзу та США»
(2015 – 2017)
Державний реєстраційний номер 0115U003080*

Київ
Педагогічна думка
2015

П59 Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.-практ семінару (Київ, 11 червня 2015 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред О.І. Локшиної. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 288 с.

ISSN

Матеріали збірника присвячено проблемам, які обговорювалися на науково-практичному семінарі «Педагогічна компаративістика – 2015» (Київ, 11 червня 2015 р.), охоплюючи методологічні орієнтири порівняльно-педагогічних студій, стратегії розвитку шкільної, професійної освіти та освіти дорослих у компаративістичній перспективі, зарубіжний досвід підтримки обдарованості і сприяння творчим здібностям школярів, інноваційні технології в освіті зарубіжжя та України.

Для розробників освітньої політики, науковців, управлінців, викладачів, докторантів, аспірантів, студентів.

УДК
ББК

Статті подано в авторській редакції. Автори опублікованих матеріалів несуть відповідальність за точність наведених фактів, цитат, власних імен, посилань на джерела та інших відомостей.

З М І С Т

Топузов О. До читача 9

Локшина О. «Педагогічна компаративістика-2015»: рух до багатовимірності (на прикладі досліджень, презентованих в рамках науково-практичного семінару «Педагогічна укомпаративістика» упродовж 2010-2015 років) ... 10

Рекомендації до виконання дисертаційних робіт у галузі порівняльної педагогіки 13

I. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Вихрущ А. Помилки в методології компаративістики 16

Сбруєва А. Педагогічна компаративістика в університеті: досвід розвитку наукової школи та методичного забезпечення навчального предмета 19

Соколова І. Компаративне педагогічне дослідження: методична платформа формування тезаурусу 22

Старовойтова О. Особливості виникнення порівняльної педагогіки в Західній Європі та її вплив на вітчизняну педагогіку ХІХ століття 25

Цюра С. Методологія порівняльних педагогічних досліджень: принципи 28

II. ПЕДАГОГІЧНІ РЕАЛІЇ У ПОРІВНЯЛЬНО-ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

Боднарчук Т. Історичний огляд організації білінгвальної освіти для національних меншин в Австрії (на прикладі національної меншини словенів) 30

Голубкова Н. Теорія екологічних систем розвитку дитини У. Бронфенбреннера як підґрунтя партнерства школи, сім'ї та громади в США 33

Гоштанар І. Поняття «естетичної необхідності» в педагогічній спадщині Й. Ф. Гербарта 36

Гут Н., Щербань І. Школа як осередок розвитку громади: досвід США 38

Зайченко Н. До проблеми розвитку теорії соціальної педагогіки в іспаномовних країнах у 1940-х – першій половині 1960-х років 41

<i>Ісаєва С.</i> Комунікативна педагогіка Томаса Гордона у контексті розвитку гуманістичної психології та педагогіки	44
<i>Комісаренко Т.</i> Гендерний характер жіночої освіти Англії	47
<i>Литовченко І.</i> Соціально-економічні чинники розвитку корпоративної освіти США у другій половині ХХ століття	49
<i>Пироженко П.</i> Історія та особливості розвитку системи шкільної освіти в Китаї	52
<i>Теодорович А.</i> «І чужому навчайтесь, і свого не цурайтесь...»	55
<i>Федчишин Н.</i> Екстраполяція ідей школи Гербарта	57
<i>Царик О.</i> Дослідження когнітивного аспекту писемного мовлення у Німеччині	59

III. ОСВІТНІ РЕФОРМИ ТА ІННОВАЦІЇ У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ

<i>Головка М.</i> Порівняльний аналіз тенденцій розвитку шкільної фізичної освіти: європейський досвід та його проекція на вітчизняну систему освіти	62
<i>Заячук Ю.</i> Структурні реформи та реформи освітнього менеджменту в рамках сучасного європейського простору вищої освіти	65
<i>Листопад О.</i> Вітчизняна реформологія і сучасні стратегії освітніх змін	68
<i>Науменко С.</i> Міжнародні порівняльні дослідження якості загальної середньої освіти та їх досвід для України	71
<i>Перишкова О.</i> Перспективи застосування західноєвропейського досвіду багатомовної освіти в Україні	75
<i>Шихненко К.</i> Рекомендації щодо використання прогресивних ідей теорії освітніх змін США у процесі модернізації системи освіти України	78
<i>Шумаєва С.</i> Розвиток концепції освітніх стандартів американської системи шкільної освіти	81

IV. СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ – СВІТОВИЙ ВИМІР

<i>Белова В.</i> Моделі внутрішкільного менеджменту в Англії	84
<i>Борисенко І.</i> Особливості укладання шкільного курикулуму початкової освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії	87

<i>Гончаренко О.</i> Освітні домінанти у навчанні дітей – вихідців з національних меншин у середніх загальноосвітніх закладах США	90
<i>Гриненко Д.</i> Особливості сучасної освітньої політики країн-членів Європейського Союзу у сфері навчання іноземних мов	93
<i>Дунець В.</i> Особливості польської системи середньої освіти	96
<i>Кічула М.</i> Творча діяльність учня як запорука успішності (польський досвід)	99
<i>Литвиненко В.</i> Рівні оцінювання учнівських знань у закладах середньої освіти Франції	101
<i>Максименко О.</i> Про особливості складової професійно-орієнтованого навчання іноземних мов у ланці середньої освіти Німеччини	103
<i>Нікольська Н.</i> Білінгвальна освіта як засіб соціалізації у сучасне суспільство	106
<i>Свиридюк О.</i> Виховний потенціал сучасної шкільної освіти Канади в умовах полікультурності	109
<i>Тименко М.</i> Кар'єрне благополуччя як ключовий аспект профорієнтаційного та кар'єрного навчання у середніх навчальних закладах Великої Британії	111
<i>Хорошковська Т.</i> Зарубіжний та український досвід вимірювання читацьких умінь учнів початкової та основної школи	114
<i>Ярова О.</i> Виховний потенціал початкової освіти в країнах Європейського Союзу	117

V. ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ТА США

<i>Волинець Л.</i> Еволюція гуманістичної філософії освіти в країнах Заходу	120
<i>Джурило А.</i> Централізаційно-децентралізаційні процеси у системі управління освітою	123
<i>Локшина О.</i> Освітні стандарти у рецепціях зарубіжних учених	127
<i>Маріуц І.</i> Проблема гуманізації шкільної освіти в Європі	128
<i>Шпарик О.</i> До питання про диференціацію навчання в американській психолого-педагогічній літературі	130

VI. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНOSTІ ТА СПРІЯННЯ ТВОРЧИМ ЗДІБНОСТЯМ ШКОЛЯРІВ

<i>Безлюдна В., Безлюдний Р.</i> Розвиток обдарованих дітей як категорії дітей з особливими потребами в США	133
<i>Бойченко М.</i> Особливості ідентифікації обдарованих і талановитих школярів в американських загальноосвітніх навчальних закладах	136
<i>Бутова В.</i> Обдаровані діти у системі шкільної освіти Фінляндії	139
<i>Гоцуляк Ю.</i> Правове регулювання планування навчально-виховного процесу обдарованих дітей у США та Канаді	141
<i>Поліхун Н.</i> Спеціальні освітні програми роботи з обдарованими дітьми у дослідницьких університетах Туреччини	143
<i>Постова К.</i> Підтримка обдарованих та талановитих дітей в Республіці Білорусь	146
<i>Сіпко К.</i> Соціальне дослідження ціннісних орієнтирів жителів Європейського Союзу «Стандартний Євробарометр»	151

VII. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КОМПАРАТИВІСТИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ

<i>Білокопитов В.</i> Інтеграція як другий етап розвитку процесу забезпечення якості вищої освіти	154
<i>Бойчевська І.</i> Застосування професійно-орієнтованого підходу при вивченні іноземної мови студентами немовних спеціальностей вищих навчальних закладів	157
<i>Бондар Г.</i> Інновації у підготовці майбутніх учителів іноземних мов	160
<i>Годлевська К.</i> Система забезпечення якості вищої освіти в Угорщині у контексті Болонського процесу	161
<i>Дацко О.</i> Участь студентів у процесі забезпечення якості вищої освіти: досвід європейської асоціації університетів	164
<i>Дернова М.</i> Моделі професійної освіти в європейських університетах як предмет компаративістських досліджень	167
<i>Іванчук А.</i> Деякі аспекти гуманізації вищої педагогічної освіти	170
<i>Кобюк Ю.</i> Особливості системи професійної підготовки майбутніх вчителів в Австралії	173
<i>Ковальова А.</i> Рівні професійної підготовки соціальних працівників у ВНЗ Швеції	175

<i>Копенкіна Л.</i> Академічна підтримка студентів-стажерів вищих шкіл вчительства та виховання: французький досвід	178
<i>Леу С.</i> Особливості стандартизації в системі професійної освіти і навчання Великої Британії: актуальність дослідження	180
<i>Максименко С.</i> Базова підготовка вчителів іноземних мов початкових шкіл в Іспанії	183
<i>Малевиц Н.</i> Особливості підготовки майбутніх працівників соціальної сфери за рубежом	186
<i>Нелін Є.</i> Особливості студентського руху в Італії	189
<i>Палагуца І.</i> Формування готовності педагога до інноваційної діяльності як педагогічна проблема	192
<i>Пасічник Л.</i> Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів у Німеччині	196
<i>Пасько Н.</i> Вчені ради: структура та їх роль в управлінні університетами Австралії	198
<i>Підгаєцька А.</i> Universities in a new context	201
<i>Поддубей О.</i> Розвиток відкритої освіти в Італійській республіці	204
<i>Постригач Н.</i> Зарубіжні підходи до визначення професійних ролей вчителя у суспільстві знань	207
<i>Пуховська Л.</i> Особливості порівняльних досліджень у сфері професійної освіти і навчання в Європі	210
<i>Сбруєв М.</i> Державна система грантової підтримки науково-дослідних проєктів в університетах США: уроки для України	213
<i>Сокол М.</i> Специфіка експлікації поняття «якість вищої освіти» у світовому педагогічному просторі	216
<i>Тезікова С.</i> Міжнародний проєкт: порівняльне дослідження, реформи в освіті, професійний розвиток	219
<i>Улановська А.</i> Залучення студентства до управління вищою освітою у контексті Болонського процесу: аналіз основних понять	221
<i>Федоренко С.</i> Системно-цільовий підхід до змістового наповнення куррикулумів загальної гуманітарної підготовки студентів у США	226
<i>Цюк О.</i> Система забезпечення якості вищої освіти Швеції: історичні аспекти становлення	229

Черевко О. Медична підготовка майбутніх лікарів в г. Д'аннунціо університетській медичній школі К'єти-Пескара	231
Чернякова Ж. Підготовка викладача вищої школи до моніторингу якості вищої освіти: аналіз зарубіжного досвіду	234
Чистякова І. Команда як організаційна форма колективного управління в контексті мережування вищих навчальних закладів	237
Чугай О. Професійна підготовка андрагогів у віртуальному університеті Капелла, США	240
Чуканова С. Порівняльний аналіз систем бібліотечної освіти США та України	242
Штомпель Г. Післядипломна педагогічна освіта: виклики компаративізму глобалізації	244

VIII. СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІКТ-ОСВІТИ

Восвутко Н. Ефективність державної політики республіки Кіпр щодо впровадження ІКТ-освіти	247
Іванюк І. Стратегії, що сприяють використанню інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі	250
Лещенко М. Зарубіжні педагогічні підходи до наукових досліджень інтернет-мережі	253
Малицька І. Формування та оцінювання ІК-компетентності у школах Великої Британії	256
Овчарук О. Оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності в системі загальної середньої освіти у міжнародному контексті	259
Сороко Н. Роль міжнародних проектів в оцінюванні інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів (досвід Латвії, Литви та Естонії)	263
Тимчук Л. Зарубіжний досвід забезпечення технологічних аспектів створення цифрових нарративів	266
Черевко О. Перспективи використання геоінформаційних технологій в іспанському університеті Кантабрія	269
Ястребов М. Зарубіжний досвід застосування мультимедійних і веб-орієнтованих технологій в навчальній здоров'язбережувальній діяльності учнів початкових класів	272
Автори збірника	275

Шановний читачу!

Інститут педагогіки НАПН України – це одна з провідних установ, яка виконує соціальне замовлення суспільства щодо забезпечення науково-методичного підґрунтя розвитку педагогічної науки та методологічного й дидактичного супроводу функціонування української освіти.

Важливим напрямом наукових пошуків Інституту є порівняльно-педагогічні розвідки, які протягом багатьох років здійснює відділ порівняльної педагогіки. На сучасному етапі цей науковий підрозділ позиціонується як провідна школа української педагогічної компаративістики, лідер упровадження зарубіжного досвіду в національну теорію і практику.

В умовах євроінтеграційного спрямування України діяльність відділу порівняльної педагогіки набуває особливої значущості. Надзвичайно важливим сьогодні є віднайдення ефективних траєкторій кореляції національної освіти з європейськими стандартами. Щорічний Всеукраїнський науково-практичний семінар «Педагогічна компаративістика», який відділ порівняльної педагогіки проводить вже шостий рік поспіль, є одним з інструментів такого пошуку. Здобутки учасників семінару з багатьох регіонів України, представлені у цій збірці, безперечно сприятимуть окресленню орієнтирів екстраполяції перспективного зарубіжного досвіду в український освітній простір, наближенню вітчизняної освіти до кращих світових взірців.

Олег Топузов

*доктор педагогічних наук, професор,
Директор Інституту педагогіки
НАПН України*

«ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА-2015»: РУХ ДО БАГАТОВИМІРНОСТІ

*На прикладі досліджень, презентованих у рамках
науково-практичного семінару «Педагогічна компаративі-
стика» упродовж 2010-2015 років*

Цьогорічний семінар є шостим поспіль зібранням українських дослідників з порівняльної педагогіки. Задуманий у 2010 р. як камерне засідання компаративістів-співробітників інституцій Національної академії педагогічних наук України (м. Київ), сьогодні – це захід для обговорення здобутків та проблем порівняльної педагогіки національного масштабу.

Наукові розвідки українських педагогів-компаративістів, представлені на семінарі, віддзеркалюють, певним чином, напрям розвитку вітчизняної порівняльної педагогіки, а шестирічний термін уможливає побачити сутність цього руху. Аналіз наукових праць, опублікованих у збірниках семінару «Педагогічна компаративістика» 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 та 2015, засвідчив про:

- розширення спектру країн, які обирають українські компаративісти для дослідження. Якщо у 2010 р. домінуючими були США та Велика Британія, іноді – Німеччина та Франція, то протягом останніх років вітчизняні науковці активно досліджують регіон Східної Європи (Болгарію, Польщу, Румунію, Словенію, Чехію, Угорщину), країни-колишні республіки СРСР – Грузію, Вірменію, Естонію, Литву. Цікавами для вивчення стали також освітні здобутки Австралії, Бельгії, Голландії, Італії, Кіпру, Кореї, Мексики, Норвегії і звичайно – Фінляндії;

- проведення міжкраїнових/регіональних порівнянь у кордонах Європейського Союзу, скандинавських країн, країн Чорноморського регіону;

- активізацію в осмисленні соціального, економічного, культурного контекстів розвитку освіти країни, яка вивчається;

- паралельно з традиційними та важливими для України темами (організація та зміст освіти, форми та методи навчання) вихід на найактуальніші проблеми зарубіжної освіти – реформи та інновації,

моніторинг якості освіти, децентралізацію, альтернативну освіту, демократичні моделі управління тощо;

- вихід на тематику наднаціонального характеру, наприклад, Європейська стратегія Східного партнерства; Болонський процес; міжнародні порівняльні дослідження якості знань учнів; європейський простір вищої освіти, міжнародні інформаційні освітні мережі; академічну мобільність тощо;

- поширення ідей професійної спадщини маловідомих в Україні видатних зарубіжних учених-педагогів – Ф. Гане, Т. Гордона, Е. Есптайна, Дж. Холта, М. Ноулза та інших;

- рух у напрямі інтеграції світових освітніх досягнень в український освітній простір шляхом проведення паралельного порівняння, як і формулювання практичних рекомендацій для української освіти.

За шість років певних трансформацій зазнав і сам збірник «Педагогічна компаративістика»:

- в умовах збільшення кількості праць з методології порівняльної педагогіки було виокремлено Розділ I «Методологічні проблеми порівняльної педагогіки»;

- з огляду на те, що відділ порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України є ініціатором та організатором семінару «Педагогічна компаративістика», було прийнято рішення про консолідоване представлення досліджень співробітників відділу в окремому розділі, який корелюється з НДР. У 2015 р. – це «Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн ЄС та США».

Втім незмінними залишаються відданість українських компаративістів ідеям порівняльної педагогіки та активність в обговоренні напрацювань, що засвідчують затребуваність такого дискусійного майданчика, як науково-практичний семінар «Педагогічна компаративістика».

Шестирічний термін, окрім того, уможливає вести мову про вдалий формат зібрання – науково-практичний семінар, участь у якому передбачає як опублікування результатів наукових досліджень, так і їх представлення колегам. Публікація статей учасників семінару у фаховому журналі «Порівняльно-педагогічні студії» є запорукою популяризації напрацювань не лише у кордонах України, а й у зарубіжжі.

Семінар слугує також платформою для подальшого розвитку методології порівняльної педагогіки, формулювання спільного бачення виконання досліджень з компаративістики. Йдеться про відпрацювання методів, формату порівняння, підходів до формулювання рекомендацій українській освіті. З цією метою щорічно публікуються рекомендації до виконання дисертаційних робіт з порівняльної педагогіки (подані нижче), які були схвалені спільнотою українських компаративістів на Міжнародній науково-практичній конференції «Розбудова освіти для суспільства знань: мова, полікультурність, особистість» 27-28 травня 2010 р в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини.

Отже, порівняльна педагогіка в Україні активно розвивається у форматі багатовимірності, а щорічний Всеукраїнський науково-практичний семінар «Педагогічна компаративістика» й надалі слугуватиме одним з інструментів цього розвитку.

Олена Локшина

*доктор педагогічних наук,
завідувач відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України*

РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ВИКОНАННЯ ДИСЕРТАЦІЙНИХ РОБІТ У ГАЛУЗІ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

1. У формулюванні теми порівняльно-педагогічного дослідження уточнення **хронологічних меж** (у дужках після назви роботи) не робиться, оскільки порівняльно-педагогічне дослідження здійснюється (на відміну від історико-педагогічного) у сучасному вимірі. Водночас, **хронологічні межі дослідження** є вкрай необхідним компонентом наукового апарату дисертації та автореферату, формуючи чітку рамку, яка забезпечує досліднику можливість для концентрації на процесах та явищах, які відбуваються у чітко визначений період сучасності, убезпечує від перестрибування з одного часового проміжку на інший.

2. Доцільним є формулювання **територіальних меж**, у разі, якщо освітній феномен, що досліджується, проектується більш ніж на одну зарубіжну країну.

3. **Актуальність дослідження** важливо визначати з урахуванням нагальних потреб і перспектив розбудови вітчизняної освіти в контексті європейського і світового освітніх просторів. Суперечності розвитку досліджуваних педагогічних явищ і процесів слід обґрунтовувати як передумову і рушій одержання нових знань та інформації, необхідних для поступу вітчизняної педагогічної науки й практики. У викладі актуальності дослідження доцільно спиратися на офіційні документи (закони, постанови, доктрини тощо) як окремих країн, так і наддержавних структур та міжнародних організацій (ООН, ЮНЕСКО, ЄС, РЄ, ОЕСР).

4. **Мета дослідження** має узгоджуватися з предметом дослідження. Обов'язковою складовою мети повинно бути окреслення перспектив/надання пропозицій/рекомендацій з використання зарубіжного досвіду в Україні. Відповідно така позиція має бути відображена в одному з завдань дисертації.

5. **Завдання дослідження** слід формулювати таким чином, щоб вони репрезентували головні структурні підрозділи дисертаційної роботи. Завдання, що стосуються аналізу стану розроблення наукової проблеми у вітчизняній та зарубіжній педагогіці, а також порівняльно-

го аналізу педагогічних шляхів її розв'язання, слід розглядати як пріоритетні для порівняльно-педагогічних досліджень. Загальна кількість завдань для кандидатської дисертації не повинна перевищувати 5-ти, а докторської – 8-ми.

6. Новизна дослідження має ґрунтуватися на нових фактах, теоретичних узагальненнях, особливостях, тенденціях, виявлених у ході порівняльно-педагогічного дослідження освітніх явищ і процесів в одній, кількох (або більше) країнах, містити вказівку на автентичні наукові матеріали, терміни й поняття, що вперше вводяться автором дисертаційного дослідження у науковий обіг вітчизняної педагогіки.

7. При наданні рекомендацій/пропозицій слід передусім керуватися доцільністю, а політичні, соціальні, культурні умови розглядати як тло, що може сприяти або перешкоджати впровадженню прогресивного педагогічного досвіду. **Рекомендації/пропозиції** мають бути реалістичними і стосуватися педагогічної галузі в Україні.

8. Для надання реалістичних та дійсно потрібних українській педагогіці і суспільству рекомендацій необхідним є ретельне дослідження стану та тенденцій розвитку **досліджуваного феномену в Україні**, що має бути викладено в окремому параграфі. Лише за таких умов можливе формулювання валідних рекомендацій, які доцільніше репрезентувати окремим (невеликим) параграфом.

9. Сьогодні в Україні вже накопичено досить значний масив досліджень з порівняльної педагогіки. Тому параграф **«Стан дослідженості проблеми у вітчизняній порівняльній педагогіці»** (передусім для докторських дисертацій), де зроблено ретельний огляд попередніх досліджень вітчизняних компаративістів з теми дисертації, сприяє аналізу дійсно нових аспектів обраного науковцем педагогічного явища. Для кандидатських дисертацій такий огляд у форматі окремого параграфа підвищує рівень роботи. У разі малої кількості дисертацій з проблеми дослідження такий аналіз може бути складовою параграфу, що присвячується розгляду досліджуваного феномену в Україні або відкривати параграф, який містить рекомендації/пропозиції.

10. Структура роботи з порівняльної педагогіки складається, як правило, з двох або трьох розділів для кандидатської дисертації і чотирьох і більше розділів – для докторської. Вона має відображати:

- **теоретичні аспекти досліджуваної проблеми** (методологію, історію, теорії, концепції) (для кандидатської – Розділ 1);

- **практичні шляхи її педагогічного розв'язання**: зміст, форми, методи, технології, засоби, а також обґрунтовану оцінку їх ефективності (для кандидатської – Розділ 2);

- **перспективи використання зарубіжного досвіду в Україні** (для кандидатської – Розділ 3, який містить параграф, присвячений розвитку досліджуваного феномену в Україні, та параграф, що містить пропозиції/рекомендації).

11. Логічним завершенням кожного розділу мають бути **висновки** (2-3 сторінки), а дисертації – **загальні висновки** (5-7 сторінок).

12. Джерельна база дослідження – це головне надбання для дисертацій зі спеціальності 13.00.01 та є доцільною для інших спеціальностей. Вона повинна містити такі пункти:

- закони і підзаконні акти певної країни (групи країн);
- офіційні документи міжнародних організацій;
- монографічні дослідження зарубіжних та вітчизняних дослідників,
- періодичні видання (зарубіжні та вітчизняні);
- аналітичні матеріали дослідницьких центрів (університетських, регіональних, міжнародних), громадських, політичних організацій;
- статистичні дані національних та міжнародних інституцій;
- навчальні плани, програми та інші документи, що забезпечують перебіг педагогічного процесу у навчальних закладах певних рівнів і типів (відповідно до теми дослідження).

13. Список використаних джерел має налічувати щонайменше 200 найменувань для кандидатської дисертації та 500 – для докторської, переважна їх кількість (**дві третини**) – іноземними мовами.

14. Додатки в порівняльно-педагогічній дисертації набувають особливої ваги, оскільки дають змогу ознайомитися з оригіналами документів, навчальних програм, методик тощо. Залучення оригінальних текстів має обов'язково супроводжуватись їх україномовною версією.

15. «Словник іноземних понять і термінів» слід розглядати як обов'язковий для будь-якого порівняльно-педагогічного дослідження додаток.

І. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

ПОМИЛКИ В МЕТОДОЛОГІЇ КОМПАРАТИВІСТИКИ

Анатолій Вихрущ, д-р.пед.н., проф.

Тернопільський національний економічний університет
м. Тернопіль

Визначення можливих помилкових дій у компаративістиці може стати передумовою успішної наукової діяльності. Зауважимо, що ця теза з часів Сократа вважається передумовою наближення до істини. У психології, завдяки працям І. Сікорського, З. Фрейда помилкові дії людини стали основою нового напрямку важливого для теорії та практики.

Узагальнення вітчизняного і за рубіжного досвіду дозволяє виокремити ряд неточностей характерних для компаративістичних досліджень.

1. На першому місці, на нашу думку, знаходиться проблема хаотичного нагромадження понять, їх безсистемність, та помилки в дефінуванні. Доцільно враховувати специфіку окремих країн, традиції у використанні базових понять на побутовому і науковому рівні. Насамперед доцільно визначити сутність трьох найважливіших для всіх гуманітарних наук понять: *людина, індивід, особистість*. Другий блок передбачає послідовне в'яснення таких понять як *виховання, освіта, педагогіка*. Наступна тріада методологічного рівня, яка до речі, може бути і першою це: *розвиток, система, закономірність* (на вищому рівні – *закон*).

Наступні групи понять можуть стосуватися як позитивних аспектів розвитку людини: *розумове, трудове, естетичне, моральне, фізичне виховання; творчість, асертивність; педєутологія, персонологія, праксеологія*, так і негативних аспектів життєдіяльності: *агресія (моббінг, булінг, тероризм), стрес, фобії...* Компаративістика повинна першою

відмовитися від надуманого розподілу системи понять між різними науками. Міждисциплінарний підхід це вимога часу. Очевидно, що без структурних таблиць, які на засадах логіки дозволяють проводити порівняльний аналіз висновків вітчизняних і зарубіжних вчених робота втрачає сенс.

2. Завданням міжнародних експертних груп має стати запобігання хаотичному нагромадженню інформації. Очевидно, що кожна монографія з компаративістики може мати двісті сторінок, а може легко досягати і десятків тисяч. Для вирішення цієї проблеми варто було б виокремити три групи моделей: *структурну, функціональну, теоретичну*. Основним завданням порівняльної оцінки структури стане система народної освіти від дошкільних закладів до університетів третього віку. Можливо це допоможе Україні у подоланні маніакального прагнення реформування освіти кожною політичною силою, яка приходить до влади. В основі функціональної моделі порівняння різних видів діяльності в яких бере участь людина, як під керівництвом педагога, так і самостійно. Теоретичний блок передбачає порівняння методології, мети, ефективних форм, методів, засобів виховання, управління процесом.

3. Опис досвіду кожної країни практично безмежний в кількісному вимірі та обмежений у випадку використання обґрунтованого нами принципу новизни. Ставлячи чітку вимогу новаторства у педагогічній науці та практиці, одержуємо механізм структурування і скорочення кількісних показників. Очевидно, що мова йде про міжнародний рівень. Це дозволить наприклад, з повагою оцінити значимість опорних схем В.Ф. Шаталова, але не дозволить забути про ідеї Я. А. Коменського і Т. Бузана. Якщо в елітарних школах Великобританії опорні схеми є звичною традицією для учнів, то для викладачів наших університетів ця методика залишається майже невідомою.

4. Враховуючи «молодість» компаративістики в Україні варто звернути увагу на переоцінку зарубіжного досвіду і водночас на марну трату зусиль для обґрунтування недоліків колег. Ми обґрунтували принцип антикритицизму, опираючись на висновки М. Реріха, який вважав, що справжній дослідник немає часу на критику. Це обумовлено також безмежністю позитивної інформації, яку треба узагальнити і обмеженими індивідуальними можливостями.

5. Суттю компаративістики є порівняння досвіду багатьох країн. Стаємо свідками появи сотень праць присвячених одній країні. На певному етапі розвитку педагогічної науки це виправдано. Ця тенденція збережеться і надалі. Однак, навіть якщо в цих працях і буде традиційний параграф щодо можливостей використання в Україні це не є компаративістичним дослідженням.

6. Компаративістика заслужила свій порядковий номер у класифікації спеціальностей. Вирішення цієї проблеми припинить «блукання» молодих дослідників між різними галузями, надасть перспективній науці ознак системності. Ця пропозиція може стати одним із пріоритетів на найближчі роки.

7. Аналіз дисертацій уможлиблює звернути увагу ще на один недолік компаративістичних досліджень в Україні. Дисертація не може виконувати завдання ознайомлення українських дослідників з досвідом окремої країни. Вона повинна мати елементи наукової новизни для вчених країни, яка є об'єктом вивчення. Українським дослідникам варто більше уваги звертати не лише на архівні матеріали, книги і статті, але й на дисертаційні дослідження колег з інших країн. На рівні НАПН доцільною була б ініціатива підготовки своєрідних європейських каталогів, присвячених аналітичним описам досягнень зарубіжних вчених.

Саме такий порівняльний аналіз сприятиме міжнародній співпраці, пошуку *закономірностей* організації виховного процесу, функціонування освітніх систем, розвитку людини в різних країнах. Власне кажучи, це і є визначення суті компаративістики.

ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА В УНІВЕРСИТЕТІ: ДОСВІД РОЗВИТКУ НАУКОВОЇ ШКОЛИ ТА МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА

Аліна Сбруєва, д-р.пед.н., проф.
*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
м. Суми*

Порівняльна педагогіка перетворилася в сучасних умовах на вагомий складову професійної підготовки вчителів. Усвідомлення її значимості у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців спонукало нас як до розробки методичного забезпечення цієї дисципліни, так і до підготовки наукових кадрів, які могли б здійснювати її кваліфіковане викладання на рівні сучасних наукових досягнень. Логіка діяльності науковця в університеті вимагає саме такого підходу: методична та дослідницька її складові завжди повинні бути взаємопов'язаними, якщо ми хочемо забезпечити успіх справи.

Результатом осмислення розвитку порівняльно-педагогічних розвідок у Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка (СумДПУ) стало виокремлення етапів розвитку наукової школи педагогічної компаративістики в цьому ВНЗ та систематизація тематичних напрямів досліджень. Ми виокремлюємо такі етапи розвитку наукової школи:

1. підготовчий (80-ті рр. XX ст.). Етап ознаменований виконанням на базі АПН СРСР дисертаційного дослідження з проблем соціальної взаємодії школи і молодіжної організації у вихованні шкільної молоді у Німецькій демократичній республіці. Нажаль, перший досвід порівняльно-педагогічного дослідження залишився на той час без продовження через відсутність в СРСР відкритого інформаційного простору та відповідного технологічного забезпечення;

2. методичний (90-ті рр. XX ст.). Здійснюється розробка методичного забезпечення перших в університеті навчальних курсів із зару-

біжної та порівняльної педагогіки. 1999 р. – видання першого в Україні посібника з порівняльної педагогіки.

3. виконання перших фундаментальних досліджень, удосконалення методичної бази (перша пол. – сер. 2000-х рр.). Розробка нових напрямів педагогічної компаративістики: порівняльно-педагогічної реформології (Сбруєва А.А.), музично-педагогічної компаративістики (Ніколаї Г.Ю.), порівняльної андрагогіки (Огієнко О.І.). Друге видання навчального посібника «Порівняльна педагогіка»;

4. утворення наукових шкіл у галузі порівняльно-педагогічної реформології та музично-педагогічної компаративістики (др. пол. – кінець 2000-х).

5. суттєве розширення наукової проблематики, виникнення «дочірніх» наукових шкіл (початок – 10-ті рр. XXI ст.). Відбувається розширення тематичної та збагачення методичної бази викладання педагогічної компаративістики.

Сформульована періодизація дозволяє констатувати, що найбільш активні наукові дослідження, які призвели до появи наукових шкіл у галузі педагогічної компаративістики в СумДПУ, здійснювалися протягом останніх п'ятнадцяти років. Для систематизації тематики досліджень ми застосовували такі критеріальні підходи, як проблемний та краєзнавчий. У межах тез ми маємо можливість тільки назвати тематичні напрями та проблематику здійснених досліджень. Отже, згідно з *проблемним підходом* виділяємо такі напрями розвідок сумських компаративістів:

- педагогічна реформологія: детермінанти освітніх реформ, генеза теорій освітніх змін, стратегії реформ середньої освіти, розвиток культури школи, модернізація окремих сегментів національних освітніх систем, інноваційний розвиток освітніх систем;

- теорії і технології інтернаціоналізації освіти: інтернаціоналізація освітнього простору старшої середньої школи, інтернаціоналізація вищої освіти (змісту освіти, забезпечення якості діяльності ВНЗ) в окремих країнах та регіонах;

- компаративний освітній менеджмент: автономний шкільний менеджмент, мережеві технології управління інноваційною діяльністю навчальних закладів, менеджмент якості середньої освіти, менеджмент ризиків у вищій освіті, менеджмент фандрейзингової діяльності університету, менеджмент наукової діяльності університету;

- музично-педагогічна (мистецька) компаративістика: розвиток музично-педагогічної освіти, модернізація хореографічної та хореографічно-педагогічної освіти, розвиток музично-ритмічної освіти;

- порівняльна соціальна педагогіка: запобігання та подолання насильства в загальноосвітніх школах, партнерство школи, сім'ї і громади у соціалізації особистості, освіта обдарованих і талановитих дітей;

- порівняльна педагогіка здоров'язбереження: діяльність європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю, дорів'язбережувальне виховання молодших школярів;

- порівняльна професійна педагогіка (підготовка менеджерів міжнародного туризму в університетах; формування комунікативної культури студентів у медичних коледжах, формування музичних компетенцій учителя початкової школи);

- порівняльна андрагогіка (освіта дорослих в окремих країнах).

Найбільш розвиненими напрямами досліджень згідно з *краєзнавчим підходом* стали такі: порівняльно-педагогічна американістика, британознавство, полоністика. Окремі наукові розвідки стосуються освітніх процесів у Канаді, Туреччині, Австралії, німецькомовних країнах, у європейському регіоні в цілому.

Актуальними завданнями подальшого розвитку педагогічної компаративістики в СумДПУ ми вважаємо такі: розвиток наукових контактів з дослідниками з інших країн – фахівцями у галузі порівняльної педагогіки; розвиток грантрайтингової діяльності з метою активізації участі у міжнародних проектах у галузі порівняльної педагогіки; розвиток міжнародної мобільності аспірантів та наукових керівників; участь у наукових конференціях у країнах-членах ЄС та ОЕСР; публікація наукових праць у фахових наукових виданнях країн-членів ЄС та ОЕСР; утворення міжвідомчої наукової лабораторії у галузі порівняльної педагогіки з лабораторією порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України; подальша актуалізація тематики досліджень відповідно до потреб розвитку системи освіти України.

КОМПАРАТИВНЕ ПЕДАГОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ: МЕТОДИЧНА ПЛАТФОРМА ФОРМУВАННЯ ТЕЗАУРУСУ

Ірина Соколова, д-р.пед.н., проф.
*Маріупольський державний університет
м. Маріуполь*

Дослідження тезаурусу професійної освіти є необхідною умовою ліквідації мовних бар'єрів, усунення перешкод на шляху до інтеграції знань, здійснення професійної комунікації у Європейському освітньому і науковому просторі. Проблема набуває актуальності в умовах відсутності загальної класифікації понять як організаційно-систематизуючого чинника формування тезаурусу компаративного педагогічного дослідження. Інтеріоризація і інтернаціоналізація знання про неперервну освіту у різних країнах світу, їх формалізація у поняттях і термінах допомагають досліднику глибше осмислити та зрозуміти педагогічні процеси і явища, які відбуваються в Україні.

Формування тезаурусу компаративного педагогічного дослідження – це процес відбору, аналізу, систематизації, узагальнення загальних (категоріальних, групових, родових) або специфічних ознак, вибудовування реальних моделей понять, у яких відображено внутрішні компонентні і зовнішні зв'язки та відносини. Тезаурус компаративного дослідження – це словник, який фіксує семантичні відносини між одиницями, що є його складовими; має характеристики галузевого тезаурусу, оскільки відображає логіко-поняттєві зв'язки між одиницями педагогічної термінології як моделі педагогічної науки.

Методика формування тезаурусу компаративного педагогічного дослідження відбувається за етапами (організаційним, діагностичним, моделювання, аналітико-корекційним), які не мають жорстких рамок, оскільки не можна розмежувати, регламентувати безперервний процес наукового пошуку. Водночас кожен етап відрізняється змістом і процесуальними діями дослідника.

На *організаційному етапі* відбирається і опрацьовується джерельна база дослідження, до якої відносимо матеріали наукових форумів, публікації з проблем неперервної освіти, розвитку педагогічної

освіти та професійної діяльності вчителя тощо. Як правило, міжнародні правові акти і документи розпочинаються з визначення понять для адекватного сприйняття педагогом-дослідником текстів у процесі дискурс-аналізу.

Враховуючи основні функції джерелознавства – евристичну (пошук, виявлення необхідних джерел) і аналітичну (виявлення необхідної інформації щодо тлумачення понять і визначення термінів, перевірки її достовірності) – пропонуємо класифікувати джерела на певні групи. До першої групи ми відносимо освітні портали міжнародних і європейських організацій (наприклад, IARU; EUA; EUA-CDE) і наукових фондів (наприклад, GATE; CERI; ESF; Eurodoc; EUE – CDE); міжнародні бази даних (IPEDS), проектів (TUNING; QANHECA); європейських конференцій міністрів, відповідальних за сферу вищої освіти (1999-2015); Генерального Директорату з питань освіти та культури Європейської Комісії (OCEAC) тощо.

До другої групи джерел включено словники та енциклопедії, наукові видання з дослідження тезаурусу неперервної професійної освіти, освітології, аналіз яких сприяє осмисленню базових понять, визначенню основних концептів, у яких репрезентовано сучасні уявлення про предмет авторського дослідження у контексті сучасних тенденцій розвитку вищої освіти. Третя група, яка в нагоді досліднику – це офіційні урядові портали, а також інформаційні сайти парламентів країн, Європейського мобільного порталу для дослідників (ERA MORE). Четверта група представлена матеріалами міжнародних (всесвітніх) конгресів з порівняльної освіти (наприклад, Усесвітньої ради співтовариств з порівняльної освіти), форумів, адже у доповідях, аналітичних звітах учених і практиків якнайкраще відбиваються суб'єктивні оцінки, уточнюються підходи до осмислення понятійного простору освіти і науки.

На *діагностичному етапі* логіка наукового пошуку лежить у площині оцінки різних підходів щодо упорядкування базових понять фундаментального або прикладного педагогічного дослідження. Дослідник має визначити ознаки або критерії групування понять. Наприклад, до першої групи відносимо поняття, що означають методологію і методику компаративних досліджень (компаративний метод, підхід, функції, параметри, критерії, тенденції); до другої – процеси (навчання, вихо-

вання, формування тощо). Третя група може бути представлена явищами і системами (управління, освіти, професійної підготовки); четверта – освітніми інституціями. До п'ятої групи можна включити поняття, які допомагають у дискурс-аналізі організації і технологій навчання, професійної підготовки фахівців на різних рівнях освіти тощо.

На конкретно-практичному рівні, на основі словникового і контекстного аналізу різних дефініцій, дослідник має дати відповідь на питання: якими є ознаки пересічних понять, які увійдуть у тезаурус компаративного педагогічного дослідження? Оперування загальнонауковими методологічними і конкретно-предметними підходами в оцінці педагогічних явищ та процесів у контексті (наприклад, при вивченні документів і матеріалів Конференцій міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти), дозволяє ученому уникнути простої описовості предмету, однобічності при аналізі явищ і процесів, спрямовує на цілісне і повне сприйняття всіх ознак поняття. Відтак, на цьому етапі логічним є такі дії дослідника: відбір базових понять у форматі конкретного наукового дослідження із лінійної сукупності наявного синонімічного ряду дефініцій, що якнайкраще відбивають методологію дослідження і авторську позицію; визначення базових понять, які є «наскрізними» у дослідженні; проектування схеми дефініційного аналізу понять компаративного дослідження.

На етапі *моделювання* відбувається трансформація окремих понять у систему міждисциплінарного наукового знання шляхом відбору та упорядкування понять за логікою взаємовідносин рід-вид, а також системно-структурному (частина-ціле). Можливим є також визначення базових понять на основі аналізу логічних відносин: процес – результат, методи – форми, кількість – якість тощо. На основі аналізу автентичних джерел визначаються загальні і специфічні ознаки понять, що забезпечує повноту опису дефініцій і посилення уваги до тих, які щонайкраще відображають сутність поняття.

На *аналітико-корекційному етапі* формування тезаурусу компаративного педагогічного дослідження визначається структурно-логічна схема систематизації аналітичного матеріалу згідно із авторською концепцією дослідження. Цілком логічними вважаємо такі дії дослідника: обґрунтовуються підходи щодо класифікації або групування базових понять; аналізуються наявний синонімічний ряд термінів, проводиться відбір якнайбільше значущих дефініцій, осмислюється ступінь їх формалізації у різних іншо-

мовних дискурсах. Зауважимо при цьому, що можливі ситуації, коли звичне для фахівця слово-термін або не матиме «понятійної ваги» або генетично належить до іншої галузі знання, а не до педагогіки. Вельми важливим є логічна послідовність витлумачення поняття в науковій роботі, а також додержання єдиних підходів до застосування його дефініційних ознак. За таких умов синтез категорій створює категоріальний каркас тезаурусу (його форму), а синтез змістовних потрактувань поняття ми визначаємо як теоретичне знання про предмет дослідження.

ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ЗАХІДНІЙ ЄВРОПІ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ВІТЧИЗЯНУ ПЕДАГОГІКУ ХІХ СТОЛІТТЯ

Олена Старовойтова

*Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
м Умань*

В минулому система педагогічних наук охоплювала самостійні галузі загальної педагогіки, дошкільної та шкільної педагогіки, спеціальної педагогіки, історії педагогіки та інші. Останнім часом розвиваються нові: андрагогіка (освіта дорослих), соціальна педагогіка та ін. До цього переліку ми відносимо й порівняльну педагогіку.

Порівняльна педагогіка тісно пов'язана з філософією, психологією, економікою, правом, соціологією та ін. дисциплінами. Цей зв'язок прослідковується в різних напрямках. По-перше – спільність об'єктів (понять, закономірностей, критеріїв, методів) (психологія, соціологія анатомія та ін.). По-друге – взаємодія, взаємовплив, інтеграція педагогіки та ін. наук (економіка, право, та ін.). По-третє – порівняльна педагогіка опирається на ідеї інших наук; використовує їх методи та результати дослідження тощо.

В Україні приділяють значну увагу питанням порівняльної педагогіки. Вчені-компаративісти розглядали широкий спектр питань у

галузі порівняльної педагогіки (Б. Вульфсон, О. Галус, В. Капранова, В. Кравець, З. Малькова, М. Соколова, А. Сбруєва, Г. Троцько, М. Родіонов, Л. Штефан, А. Бойко, Г. Головка, Н. Кошечко, Г. Куса, А. Марушкевич, О. Сухомлинська, Т. Антонюк, А. Боровик, Л. Ваховський, М. Гриценко, Ю. Короткова, В. Курило, М. Кукурудзяк, В. Липинський, О. Любар, М. Марчук, Л. Медвідь, М. Собчинська, М. Стельмахович, Г. Ясницький, Н. Лавриченко, О. Локшина, та ін.

Засновником порівняльної педагогіки вважають Марка-Антонія Жюльєна (Паризького) (1775-1848). Він першим поставив питання про вивчення міжнародного досвіду розвитку освіти як особливого напрямку наукових досліджень. Його невеличка брошура «Нарис та попередні нотатки до дослідження з порівняльної педагогіки» визнана першою в історії програмою порівняльних досліджень освітніх систем, в якій були визначені цілі, функції та методи порівняльно-педагогічних досліджень.

Концепція Жюльєна мала на меті піднесення рівня національного шкільництва через використання найкращих зразків з інших країн у сфері педагогічної теорії та практики. У цій праці вперше з'явилися такі поняття, як «порівняльна педагогіка» та «порівняльне виховання». На думку Жюльєна, завдання порівняльної педагогіки повинно визначатися як зіставне вивчення педагогічного досвіду в різних країнах задля створення найбільш раціональної системи освіти і виховання в масштабах Європи, а потім – і всього світу.

У Франції XIX ст. найбільш відомим педагогом у цій галузі став професор філософії Сорбонни В. Кузен (1792-1867). За дорученням уряду він неодноразово виїздив у Пруссію для вивчення її системи освіти.

В той час німецький професор Ф. Тірш, що полишив детальні описи систем освіти кількох західноєвропейських країн і чи не першим став пропагувати необхідність «європейського виховання» як засобу зближення країн і народів.

В Україні та Росії систематичне вивчення зарубіжних систем освіти започаткував К.Д. Ушинський (1824—1871). У 50-х роках XIX ст. педагог перекладав для вітчизняних журналів матеріали зарубіжної педагогічної преси, а в 60-х – здійснив подорож до Західної Європи. Результатом цього стало написання низки робіт, зокрема відомої праці «Про народність у громадському вихованні» (1857), де подано докладні описи систем народної освіти Франції, Великої Британії, Німеччини,

Швейцарії, Північної Америки, а також розкрито специфіку організації й діяльності навчальних закладів у кожній із цих країн. К.Д. Ушинський був прихильником запозичення досвіду, формування і розвитку загальнолюдських цінностей. Водночас він зауважував, що у кожного народу своя особлива національна система виховання, а тому запозичення одним народом в іншого виховних систем неможливе. Порівнюючи освітні системи країн Західної Європи з вітчизняною, К.Д. Ушинський рекомендував запроваджувати класну систему викладання замість предметної, методи наочного навчання, систематичне вивчення рідної мови як основного предмета навчання у народній школі, систему підготовки вчителів, систематичну освітню підготовку жінок тощо.

Елементи порівняльного аналізу зарубіжної та вітчизняної школи відображено у працях лікаря, педагога, громадського діяча М.І. Пирогова (1810—1881) «Університетське питання», «Листи з Гейдельберга» (1863). Основною ціллю цих праць було не вивчення зарубіжного досвіду, а повернення уваги до питання виходу з кризи вітчизняної школи.

У 60-х роках XIX ст. тільки в одному журналі «Педагогічний збірник» було опубліковано десятки ґрунтовних праць (Д.М. Семенов «Звіт про педагогічну подорож до Німеччини і Швейцарії» (1866); М.П. Померанцев «Німецькі та американські школи» (1868); М.Х. Вессель «Училищні системи Пруссії, Австрії, Швейцарії і Франції» (1869) та ін.).

Педагогічне порівняння є науковим методом, котрий виходить із явищ навчання і виховання, щоб через співставлення різних поглядів з'ясувати основні закономірності, підпорядкувати їх, керуючись правилом домінантності, й нарешті – в таких спосіб дійти до автентичного (справжнього) пізнання.

Література

1. Галус О. М. Порівняльна педагогіка: [навчальний посібник для гуманіт. спец. вищ. пед. навч. закладів] / О. М. Галус, Л. М. Шапошнікова. – К.: Вища школа, 2006. – 215 с.
2. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори / К. Д. Ушинський. — К.: Радянська школа, 1949. 418 с.
3. Ушинський К. Д. О народности в общественном образовании / К. Д. Ушинський // Пед. соч.: В 6 т. – М.: Педагогіка, 1988. – Т. 1. – С. 194 – 256.

МЕТОДОЛОГІЯ ПОРІВНЯЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ: ПРИНЦИПИ

Світлана Цюра, к.п.н.

Львівський національний університет
імені Івана Франка
м. Львів

Вагомою частиною педагогічних досліджень ХХ ст. є зіставлення педагогічних явищ і процесів у вимірі вертикальному або горизонтальному. На відсутності сучасної методології порівняльного аналізу або необхідності її переосмислення наголошують Є. Бражник, О. Локшина, Н. Ничкало, Г. Щука. Вивчення класичної і сучасної методології порівняльного аналізу та порівняльних педагогічних досліджень дає підстави виокремити як теоретичні концепти низку принципів, дотримання яких забезпечує сьогодні наукову коректність зіставлення педагогічного явища і факту, ідеї і теорії у досвіді різних країн.

Принцип пріоритету спрямованості розвитку освітніх систем на плекання гуманістичних цінностей.

Джерелом гуманістичних цінностей постмодернізму є відчуття людиною і соціумом екзистенційної безпеки. Система цінностей постмодернізму ставить в основу функціонування соціальних інституцій не їх економічну, а соціальну ефективність, створення ними умов для свободи особистого вибору та самореалізації.

Завдання педагогічних дослідників полягає у не лише у виокремленні ефективних технологій освіти і виховання, що наявні у досвіді іншої країни і відповідають на її реальні потреби, але насамперед у науковому прогнозуванні тих перспектив і завдань, що спрямовані на розвиток досліджуваного – соціальних інституцій виховання як носіїв суб'єктної ініціативи, чия активність, спрямованість і відповідальність забезпечує розвиток соціуму – середовища для розвитку особистості.

Принцип дотримання системного підходу у дослідженні вимагає у процесі порівняльного аналізу:

- трактувати аналізовані елементи як такі, що розвиваються не як окремі самодостатні феномени, а як складові системи освіти країни, регіону, культури;

- виявляти характеристики досліджуваного, що виникають унаслідок функціонування цілого, узгодженого, або результат взаємодії властивостей внутрішніх підсистем аналізованої системи та контексту середовищних систем;

- характеризувати структуру об'єкта у цілому, процеси розвитку системи через їх чинники і саме з взяттям до уваги їх наявності чи відсутності розробляти науково-методичні рекомендації щодо впровадження елементів системи освіти однієї країни у іншій;

- маркувати явища і процеси у сфері освіти досліджуваної країни як результати саморозвитку автентичних систем та їх складових;

- визначати, виокремлювати у порівнянні вектори еволюції систем, тенденції, зіставляти системоформуючі елементи.

Принцип єдності сенсів і цілей педагогічної діяльності у світовій практиці і доцільності технологічної варіативності.

В основі принципу єдності сенсів і цілей педагогічної діяльності у світовій практиці і доцільності технологічної варіативності – дві вихідні ідеї. Перша, про єдність сенсів і цілей педагогічної діяльності, базується на узагальненій оцінці вікового досвіду людства у сфері освіти і виховання і висновку гуманістичної філософії, що має характер аксіоми – еволюція людини і людського суспільства – це розвиток у людині і суспільстві людського. Друга, підкреслюючи тотожне у трактуванні цілей розглядає педагогічну діяльність як професійну дію, що характеризується такими параметрами, як творчість, інтуїція у поєднанні із володінням знаннями і технологіями та особистим досвідом мислення професіонала в умовах нестабільності практики реального навчального процесу.

Принцип тотожності векторів часткового і загального у еволюції педагогічної емпірії.

Школа, система освіти країни – регіональний, світовий освітній простір – спрямованість еволюційних змін тяжіє до тотожності усяди, де самоорганізовувані процеси поєднуються із розумним адаптивним управлінням і входить у протиріччя з системами, що перебувають у режимі замкнутого циклу нав'язаних цінностей, гальмування природних процесів, «ручного» управління тощо.

Полівекторність, як вихідна умова функціонування інформаційного простору поєднується і знаходить додатковий сенс в умові-наслідку – цивілізаційні зміни і процеси здебільшого тотожні за своєю суттю, оскільки спрямовані на гармонізацію, доцільність і виживання цивілізації.

II. ПЕДАГОГІЧНІ РЕАЛІЇ У ПОРІВНЯЛЬНО-ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

ІСТОРИЧНИЙ ОГЛЯД ОРГАНІЗАЦІЇ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В АВСТРІЇ (НА ПРИКЛАДІ НАЦІОНАЛЬНОЇ МЕНШИНИ СЛОВЕНІВ)

Тетяна Боднарчук, к.п.н.

*Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський*

На сучасному етапі розвитку людства, в епоху інтеграційних процесів, актуальною постає проблема збереження мов та культур нацменшин, що проживають на території більшості європейських країн, адже саме мовні питання стають часто причиною різноманітних конфліктів у державі, тому у 1992 р. Радою Європи була прийнята «Європейська хартія мов регіональних та національних меншин» та у 1994 р. «Конвенція про захист національних меншин», де висловлюється необхідність збереження та підтримки мов нацменшин, а також право на освіту рідною мовою.

Австрія впродовж свого існування була і залишається багатонаціональною країною. На сучасному етапі державою офіційно визнані 6 етнічних народностей, для яких рідною мовою не є німецька: хорвати та угорці, словени, цигани (роми та синти), а також чехи та словаки [1]. Представники цих етнічних меншин користуються правами, які гарантовані Державним Договором Австрії 1955 р. (ст. 7) та Законом про нацменшини (1976 р.). Одним із основних прав є право на навчання дітей рідною мовою, або на двомовне навчання, оскільки саме воно сприяє збереженню рідної мови та інтеграції у німецькомовне суспільство.

На території федеральної землі Каринтія, яка знаходиться на перетині трьох культур – німецької, італійської та словенської, прожи-

ває значна за чисельністю словенська община. З середини XIX ст. до 1941 р. тут діяли утравістичні школи, де словенська була допоміжною мовою у навчальному процесі, доки учні не оволодівали німецькою на достатньому рівні для вивчення інших предметів, що було загрозою зникнення словенської мови. Після закінчення Другої світової війни у федеральній землі Каринтія, яка в той час була зайнята англійськими військами, нацменшина виборола право на освіту дітей рідною мовою і у 1945 р. була прийнята постанова тимчасового уряду цієї федеральної землі у галузі шкільництва, яка передбачала двомовне навчання для всіх дітей, які проживали на територіях, заселених словенською общиною, незалежно від їх приналежності до цієї общини [3]. Двомовне навчання було впроваджено як обов'язкове у початковій школі, далі словенська мова вивчалася як предмет.

У 1958 р. був підписаний указ, який дозволяв звільняти дітей від раніше обов'язкового білінгвального навчання у початковій школі за бажання батьків. За статистичними даними, після введення в дію цих змін у шкільному законодавстві кількість бажаючих вчитися у двомовній школі значно скоротилася: у 1958 лише 20,88% від загальної кількості учнів початкової школи. Найбільший спад інтересу до вивчення словенської мови спостерігався у 1975-1976 н. р. – 13,9% батьків виявили бажання, щоб їх діти вивчали словенську мову і навчалися двомовно. Науковці пояснюють це тим, що саме у 70-х роках почався посилений наступ на двомовні школи політичної еліти, яка керувала Каринтією з метою добитися того, щоб ця федеральна земля вважалася «однорідною», тобто лише німецькомовною.

Проте, в кінці 80-х – на початку 90-х років минулого століття все більше молодих батьків почали розуміти переваги білінгвізму, який відкриває нові можливості для їх дітей на світовому ринку праці і тому не лише представники словенської національної меншини, але і багато німецькомовних сімей виявляли бажання, щоб їх діти вчили словенську мову і відвідувати двомовну школу. З того часу, згідно статистичних даних, спостерігається тенденція до зростання кількості учнів, які бажають вивчати словенську мову. Так, у 2005-2006 н. р. 580 першокласників висловили бажання вчитися у білінгвальній словенсько-німецькій школі, що становило уже 15% загальної кількості учнів Каринтії [3].

На сучасному етапі у Каринтії успішно функціонують білінгвальні школи, або класи з білінгвальним навчанням. Проте, як свідчать дані Федерального Міністерства освіти, науки та культури Австрії, найбільші можливості для організації двомовного навчання створені насамперед у великих містах. У 1957 р. у м. Клагенфурт, столиці Каринтії було засновано федеральну реальну гімназію для словенів. У 1999-2000 н. р. вона стала школою ЮНЕСКО. У 1998 р. тут започатковано проект – так звані Кугі-класи, названі на честь італійського альпініста та письменника. Проект охоплює учнів 5-12 класів. Лейтмотивом цього проекту є «Одна школа – чотири мови», тобто це є регіональна освітня програма, яка включає навчальні проекти, проведення тижнів мов, обмін школярів та учителів із школами-партнерами, які знаходяться у сусідній Італії, оскільки італійська мова є мовою викладання окремих дисциплін [2]. На молодшому ступені (5-8 класи) у гімназії функціонують Кугі-класи (чотири мови) та трьохмовні класи з словенською, німецькою та англійською мовами навчання. На старшому ступені (9-12 класи) можна навчатися у Кугі-класах, де до чотирьох мов (німецька, словенська, італійська та англійська) додають латинську як навчальний предмет; у гімназійних класах, де мовами навчання є словенська та німецька мови, крім того вивчають ще латинську, італійську, французьку та російську як навчальні предмети; у класах реальної гімназії, що спеціалізуються на вивченні предметів природничого циклу. По закінченні гімназії випускники можуть складати іспити та виконувати кваліфікаційну роботу будь-якою із чотирьох мов.

З метою, щоб діти могли здобувати не лише початкову та середню освіту рідною мовою у 1991 році на базі цієї гімназії була відкрита двомовна федеральна торгова академія, де всі 5 років навчання ведеться двома мовами.

Крім того, у шкільному законодавстві Австрії передбачено пільги для учителів, які працюють у білінгвальних класах: тижневе навантаження – 20 год. (а не 22); максимальна наповнюваність – 20 учнів (а не 30 і більше).

Як показує аналіз педагогічної літератури, на сучасному етапі функціонування білінгвальної освіти для нацменшин характеризується полісуб'єктністю, оскільки ініціаторами створення таких закладів виступають як споживачі освітніх послуг – учні та їхні батьки, так і

органи управління освітою, держава, громадські організації. Крім того, система білінгвальної освіти для нацменшин у Австрії передбачає наступність між освітніми рівнями та її адаптованість до системи загальної шкільної освіти Австрії.

Література

1. Baumgartner G. 6 x Österreich. Geschichte und aktuelle Situation der Volksgruppen / G- Baumgartner. – Klagenfurt: Drava, 1995. – 182 S.
2. Malle A. Entwicklungsprobleme des zweisprachigen Schulwesens in Kärnten / A- Malle // Fortschrittliche Wissenschaft, Sondernummer November 1985, S. 14-41.
3. Wakounig V. Der heimliche Lehrplan der Minderheitenbildung. Die zweisprachige Schule in Kärnten 1945-2007 / V.Wakounig. – Klagenfurt: Drava, 2008. – 379 S.

ТЕОРІЯ ЕКОЛОГІЧНИХ СИСТЕМ РОЗВИТКУ ДИТИНИ У. БРОНФЕНБРЕННЕРА ЯК ПІДГРУНТЯ ПАРТНЕРСТВА ШКОЛИ, СІМ'Ї ТА ГРОМАДИ В США

Наталія Голубкова

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
м. Суми*

Теоретичні основи запровадження, змістові та процесуальні характеристики та результати партнерства американської школи, сім'ї та громади цікавили і цікавлять багатьох дослідників США і стали предметом ґрунтовного розгляду низки провідних американських науковців. Здійснений нами аналіз наукових розвідок американських дослідників показав, що соціально-педагогічним рівнем до розв'язання проблеми розвитку партнерства школи, сім'ї та громади можна вважати теорію екологічних систем (теорію соціалізації та розвитку дитини), яку розробив видатний американський психолог У. Бронфенбреннер

під впливом наукових праць Л. Виготського та К. Левіна. У своїй теорії науковець висвітлює суб'єкти, які прямо чи побічно впливають на розвиток дитини, а також пов'язані між собою і мають вплив не лише на дитину, але й один на одного [1; 2].

Для того щоб краще зрозуміти дію середовищ, що впливають на розвиток дитини, У. Бронфенбреннер зображує навколо дитини, яка знаходиться в центрі системи, декілька концентричних кіл, які і символізують середовище, при чому, те коло чи середовище, яке має найбільший вплив на дитину розташовує найближче до неї [1, с. 3].

Внутрішнє коло У. Бронфенбреннер називає *мікросистемою* (*microsystem*) і до неї, перш за все, входять батьки та вчителі, які проводять багато часу з дитиною і безпосередньо піклуються, виховують і вчать дитину, тобто мають безпосередній вплив на її розвиток.

Наступне коло – *мезосистема* (*mesosystem*), яка є системою мікросистем і в якій налагоджуються відносини та відбуваються взаємодії між суб'єктами та середовищами мікросистеми. Саме на теренах цієї субсистеми ми знаходимо взаємодію: батьки – вчителі та сім'я – школа.

Наступною за мезосистемою є *екзосистема* (*exosystem*), яка включає соціальні середовища, з якими дитина не вступає в прямі контакти, але вони потенційно, хоча й побічно впливають на неї, при чому дитина не є їх частиною. Класичним прикладом середовища екзосистеми можна вважати місце роботи батьків, оскільки розклад їхньої роботи, правила, традиції та норми впливають на дитину.

Макросистема (*macrosystem*) – найвіддаленіше від центру коло, яка представляє низку чинників політичного, культурного та економічного характеру, які хоча і опосередковано, але впливають на розвиток дитини. Наприклад, ідеологія, культурні звичаї та традиції визначають пріоритети та цінності батьків і вчителів.

І нарешті, *хроносистема* (*chronosystem*) в теорії екологічних систем У. Бронфенбреннера представляє час не лише як траєкторію розвитку дитини, але й як історичні умови. Отже, ця система включає в себе вимір часу, а її елементи можуть бути як зовнішніми (наприклад, смерть батьків) так і внутрішніми, наприклад, фізіологічні зміни, які відбуваються в процесі того, як дитини дорослішає.

На думку Х. Крайдер і С.Б. Шелдона, теорія екологічних систем допомагає не лише зрозуміти процеси, які пов'язані з розвитком ди-

тини, але й усвідомити важливість залучення до них батьків і членів громад, яке може відбуватися вдома, в школі та в громаді [3, с. 10].

Підсумовуючи, важливо зазначити, що теорію екологічних систем У. Бронфенбреннера можна вважати загальнометодологічним підґрунтям для розвитку партнерства школи, сім'ї та громади. По-перше, автор підкреслює необхідність розвитку зв'язків між сім'ями учнів і школою. Педагоги навчають дітей у школі, а батьки вдома зміцнюють отримані в школі знання та навички. По-друге, для школи доцільно бути залученою до реалізації різноманітних проектів в громаді, на теренах якої вона розташована. Таке залучення до проектів громади може розповсюджуватися і на батьків учнів школи. По-третє, важливо сприяти росту так званих «розширених» сімей (*extended family*), які складаються не лише з батьків і дітей, але й бабусь, дідусів, тіток і дядьків, тому що вони відіграють важливу роль у навчанні та вихованні дітей. По-четверте, педагогічним колективам варто створювати такі умови, які дозволяють залучати до навчально-виховного процесу школи працюючих батьків, тому що саме ця категорія батьків має багато перешкод, наприклад, негнучкий графік роботи, обмеження відпусток, які заважають їм проводити достатньо часу зі своїми дітьми, що є запорою успіхів учнів у школі та житті.

Література

1. Bronfenbrenner U. The ecology of human development. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. – 330 p.
2. Bronfenbrenner U. Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives // *Development Psychology*. – 1986. – Vol. 22, № 6. – P. 723 – 742.
3. Kreider H., Sheldon S. B. Theoretical perspectives on family involvement // *Promising Practices to Support Family Involvement in Schools* / Ed. by Diana B. Hiatt-Michael. – Information Age Publishing, 2010 – P. 9 – 24.

ПОНЯТТЯ «ЕСТЕТИЧНОЇ НЕОБХІДНОСТІ» В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Й. Ф. ГЕРБАРТА

Ірина Гоштанар, к.п.н.

Херсонський державний університет
м. Херсон

У сучасних умовах модернізації змісту освіти відбувається переорієнтація на нові засади розвитку індивідуума, висуваються нові вимоги до педагогічних кадрів. Утім пошук нових підходів та способів формування особистості неможливо відокремити від вивчення еволюції педагогічної думки та використання досвіду минулого. Слід зазначити, що тенденція глобалізації проблеми людини була намічена в галузі педагогічного знання ще представниками першого етапу становлення педагогічної науки (XVIII – XIX ст.). Саме цей етап пов'язан із працями Й.Ф. Гербарта.

Значний науковий інтерес становить, на нашу думку, одна із перших наукових розвідок німецького вченого «*Естетичне зображення світу як головне завдання виховання*» («*Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*», 1804 р.), у якій Й.Ф. Герbart, за власним твердженням, наблизився до «вершин педагогіки» («*Höhe der Pädagogik*») [1, с. 47]. У цьому унікальному нарисі він сформулював головні принципи свого педагогічного мислення та окреслив засади теорії педагогічного впливу. Крім того, вчений зробив педагогічні питання незалежними від традиційних положень етики, теології та політики.

Отже, поняття «естетичної необхідності» («*ästhetische Notwendigkeit*») є не тільки підґрунтям герbartівської етики, а й педагогіки. Відповідь на запитання, за яких умов є можливим педагогічний вплив на підростаючу особистість, дає сама назва нарису «*Естетичне зображення світу як головне завдання виховання*». При цьому поняття «естетичної необхідності» уточнюється з огляду на обидві умови реальної можливості моральності та виховання. Й.Ф. Герbart запропонував два погляди щодо мети та завдань виховання. Згідно з першим поглядом єдиним завданням виховання є *моральність* («*Moralität*»),

відповідно до другого погляду виховання має багато завдань, які відповідають потребам існуючого суспільства. Перший погляд базується на засадах практичної філософії І. Канта, підґрунтям другого є класична грецька філософія Платона та Арістотеля. Проаналізувавши власний педагогічний досвід, він дійшов висновку: «Мораль силою вихоплює людину з її первісної природи до духовного світу. Проте сильному духові потрібна сильна природа, на яку він зможе спиратися» [1, с. 49]. У цьому твердженні чітко простежується нове педагогічне визначення, в якому Й.Ф. Герbart по-новому використовує момент «естетичного».

Вченим було упорядковано естетику моральності, яка базувалася на понятті «естетичної необхідності» для позначення можливостей впливу дискурсивного порозуміння в загальній та особливо в педагогічній дії. Спираючись на листи Ф. Шіллера «Про естетичне виховання людини» (1795 р.), Й.Ф. Герbart аж ніяк не обмежує «естетичне» лише образотворчим мистецтвом, а наділяє його, слідом за І. Кантом, розумом. Поняттям «естетичний» він позначав такий вплив, котрий здійснюється під час навчання у процесі сприйняття.

При цьому «естетична необхідність» має, за Й.Ф. Герbartом, потрібне значення: вона вказує на спосіб судження, який ми наслідуюмо; вона виконує завдання педагогічного впливу; і нарешті, поняття «естетичної необхідності» слугує для загального визначення подальшого розвитку людської освітньої та діяльнісної компетенції.

За Й.Ф. Герbartом, саме від вихователя залежить формування «естетичного сприйняття» навколишнього світу, що забезпечує духовно-моральне самоствердження вихованця. Таким чином, йдеться про самоусвідомлення вихованця, його власну участь у своєму вихованні як передумову будь-якого виховного впливу. Саме це і є найголовнішим завданням виховання.

Література

1. Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik. Band 1: Ausgewählte Texte / hrsg. von Dietrich Benner. – Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1997. – 222 S.

ШКОЛА ЯК ОСЕРЕДОК РОЗВИТКУ ГРОМАДИ: ДОСВІД США

Наталія Гут, к.філол.н., Ірина Щербань, к.п.н.
*Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
м. Умань*

Історично українська школа завжди була центром місцевої громади. Школа в селі відіграє важливе значення для громади як єдиний, окрім церкви, культурно-просвітницький і духовний центр, має найбільші можливості передавати й примножувати культурну спадщину народу та одночасно готувати ґрунт для соціального оновлення, прищеплюючи здібності та формуючи вміння, необхідні в майбутньому. Особливе місце школи в структурі села зумовлене статусом єдиної (у більшості випадків) освітньої установи та соціального, культурно-освітнього центру, що обумовлює визнання сільської школи основою функціонування громади. Активно працюючи в соціумі, школа надає соціально-педагогічні послуги різним категоріям сільського населення, ініціює створення сільських співтовариств з метою спільного вирішення найбільш гострих освітніх, соціально-культурних і оздоровчих проблем, які існують сьогодні в селі у великій кількості.

Століттями українська школа виконувала не тільки навчальну функцію, вона активізувала й навчала громаду. Сьогодні в Україні є нагальна потреба відтворити цей досвід, оскільки в багатьох містах, містечках, селах і селищах нашої країни здебільшого школа є єдиним осередком освітнього, культурного й духовного життя громади. *Характерною рисою сільської школи має стати простота та пристосованість до інтересів громади та потреб населення, коли аспекти функціонування школи обумовлюються місцевими потребами та місцевою концепцією.*

З огляду на зазначене, потребують уваги питання розвитку української моделі громадськоактивних шкіл, що дають можливість школі стати відкритим закладом для усіх членів громади. Діяльність громадськоактивних шкіл передбачає участь громади у процесах управління

школою, надання ресурсів для забезпечення потреб спільноти, допомогу та безпосередню участь у визначенні потреб громади. Вивчення досвіду діяльності сільської школи США свідчить, що освіта громади навзаєм сприяє розвитку школи, запровадженню нових освітніх технологій і в кінцевому результаті впливає на формування особистісного розвитку учнів.

Ця ідея вже підтримана Фондом Чарльза Стюарта Мотта та Міжнародним фондом «Відродження». За п'ять років існування програми «Школа як осередок розвитку громади» в Україні було розроблено й реалізовано проекти «Школа як осередок розвитку громади», «Удосконалення та поширення моделі громадськоактивної школи як осередку розвитку громади», а також міжнародний проект «Партнерство з оцінки діяльності громадськоактивних шкіл». Сьогодні мережа громадськоактивних шкіл в Україні налічує понад 100 загальноосвітніх навчальних закладів. Метою програм є розвиток шкіл, діяльність яких сприяє розвитку взаємовигідного партнерства між школою та громадою; активізації громадян у вирішенні спільних проблем і забезпеченні потреб; реалізації концепцій громадянської освіти та освіти впродовж усього життя.

В рамках взаємодії з громадою вважаємо за доцільне запровадити Центри інформації і ресурсів для батьків (у США – Parental Information and Resource Centers). Центри допомагатимуть у реалізації політики залучення батьків до діяльності школи, посилюватимуть взаємодію батьків, учителів, керівників, адміністраторів та іншого персоналу школи у задоволенні освітніх потреб дітей, надаватимуть технічну підтримку, спрямовану на підвищення показників академічних досягнень учнів.

Цікавою для запозичення є позиція, висвітлена у книзі американських вчених Ч. Барбора (Ch. Barbour) і Н. Барбор (N. Barbour) «Сім'ї, школи і громади: партнерство задля освіти дітей», за якою участь місцевого соціуму в освітньому процесі може здійснюватися шляхом надання школі і сім'ям ресурсів урядових, суспільних, релігійних та інших організацій, що охоплюють всі сфери життя співгромадян та зацікавленні в результативності діяльності школи [1].

Серед форм співпраці з батьками та громадою вважаємо за необхідне інтенсифікувати членство батьків у різнопланових шкільних та батьківських асоціаціях, волонтерську діяльність у школі та в позаклас-

ній роботі, залучення тьюторів з числа учнів старших класів, студентів, батьків та інших членів громади до навчально-виховного процесу. Така форма взаємодії школи є особливо вагомим для реалізації в умовах сільської місцевості, де, з огляду на об'єктивні соціальні та економічні причини існує проблема нестачі кваліфікованих учительських кадрів.

У плануванні та здійсненні діяльності сільської школи України доцільно врахувати класифікацію видів взаємодії школи і родини, запропоновану Дж. Епштейн у вигляді структури «школа – сім'я» [2] з наступною градацією:

Вид 1. Формування педагогічної культури батьків.

Вид 2. Спілкування.

Вид 3. Волонтерство.

Вид 4. Організація пізнавальної діяльності дітей у домашніх умовах.

Вид 5. Участь батьків в ухваленні рішень.

Вид 6. Співпраця з місцевою громадою.

Таким чином, у реалізації напрямку «Школа як осередок розвитку громади» саме школа, з існуючим потенціалом – людськими та технічними ресурсами, – повинна стати ініціатором змін у місцевих громадах, що передбачає зміни в баченні місії школи, де члени громади залучені до процесу управління школою та процесів прийняття рішень, що стосуються розвитку громад, до оцінювання потреб громади та розробки проектів, спрямованих на вирішення місцевих потреб і мобілізацію місцевих ресурсів.

Література

1. Barbour Ch. Families, schools and communities : building partnerships for educating children / Ch. Barbour, N. H. Barbour [2nd ed.]. – Upper Saddle River, NJ : Merrill / Prentice Hall. – 2001. – 391 p.
2. Epstein J. L. More than minutes : teachers' roles in designing homework / J. L. Epstein, F. L. Van Voorhis // Educational Psychologist. – 2001. – № 36 (3). – P. 181–193.

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ІСПАНОМОВНИХ КРАЇНАХ У 1940-Х – ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ 1960-Х РОКІВ

Наталія Зайченко, к.п.н.

Національний університет біоресурсів
і природокористування України,
м. Київ

Розвиток науково-теоретичних ідей соціальної педагогіки в іспаномовних країнах у 1940-х – першій половині 1960-х років здійснювався у площині осягнення значеннєвих, ціннісних аспектів соціального виховання, соціальної моралі, народної освіти, обґрунтування соціальної педагогіки як самостійного предметного знання. Мексиканський педагог, філософ Ф. Ларройо (Francisco Larroyo) (1908-1981) у другій половині 1940-х років у Німеччині ознайомлювався з неокантіанською філософією Марбурзької школи, соціально-педагогічним вченням П. Наторпа. Він прагнув віднайти саме філософські витоки й аксіологічні засади соціальної педагогіки. Ф. Ларройо вбачав у соціальній педагогіці роль «перетворювати спільноти», адже виховання у суспільстві, за переконанням педагога, сприяє не лише розвитку соціальних якостей особистості і здібностей жити спільно з іншими членами громади, але й формуванню національного духу, в якому виявляється соціальна воля спільноти [1, с. 104].

Чилійський педагог, священнослужитель А. Уртадо Кручага (Alberto Hurtado Cruchaga) (1901-1952) обґрунтовував ідеї провідної ролі соціального виховання у формуванні людини-християнина, значення соціальної солідарності у суспільстві. Концептуальні положення про суспільну мораль, милосердя, благочинність сформульовані мислителем на засадах католицької соціальної доктрини. У праці «Соціальна мораль» (1952 р.) А. Уртадо Кручага розмірковував над проблемою величчя людини й зазначав, що «людина є центром соціальної моралі», що бог – у самій людині, тому неможливо прийти до бога, не побачивши

його у людській істоті. Соціальна солідарність відображає надприродні зв'язки людей у суспільстві, адже люди об'єднані з іншими через бога, за допомогою віри [2, с. 202-203].

Науково-педагогічна діяльність іспанського педагога Л. Лузуріаги (Lorenzo Luzuriaga Medina) (1889-1959) в еміграції сприяла оформленню теорії соціальної педагогіки в іспаномовних країнах. У виданій в Аргентині монографії «Соціальна педагогіка і політика» (Буенос-Айрес, 1954 р.) Л. Лузуріага здійснив аналіз розвитку соціальної педагогіки у соціологічному дискурсі, окреслив роль соціального виховання у суспільстві, сформулював функції соціальних інститутів політики, економіки, релігії, права, громади, школи у зв'язку з соціальним вихованням людини. Іспанський педагог наголошував, що соціальне виховання не виступає у суспільстві пасивним елементом, завдяки якому передається досвід поколінь, а виконує перетворювальну функцію, сприяючи зміні самого суспільства.

Соціальна педагогіка, на думку Л. Лузуріаги, має два істотних аспекти: м – дескриптивний – як теорія вона призначена дослідити й описати соціально-виховну діяльність та соціальні інститути, представлені у соціальній реальності, які здійснюють виховання безпосередньо чи непрямо; – аксіологічний (нормативний) – соціальна педагогіка виявляє і визначає виховні цінності та ідеї, які відповідають даній соціальній реальності й сприяють її перетворенню. Предметом соціальної педагогіки є вивчення виховання у відношеннях з суспільством, діяльності соціальних груп з формування людини і впливу виховання на людське суспільство [3, с. 33].

Іспанський педагог Р. Пайя (Raquel Paya Ibars) (1918-1972) досліджувала проблеми делінквентної поведінки дітей і молоді, соціальної дезадаптації, можливостей соціальної роботи з перевиховання та реабілітації особистості дитини. Школа, родина й соціальний світ – не є для дитини три відмінні спільності, вони є складовими її життя, тому й у процесі соціального виховання їх не варто відокремлювати, зауважувала Р. Пайя. Коли ці три фактори соціального виховання узгоджені між собою, дитина гармонійно розвивається, набуває самосвідомості й відчуття власного життя, коли ж вони різноспрямовані або суперечать один одному у процесі формування особистості дитини, вона відчуває внутрішню дисгармонію, коливається у своїй поведінці [4, с. 54].

Аргентинський педагог Х. Мантовані (Juan Mantovani) (1898-1961) стверджував, що спільнота дає можливість людині наблизитися до об'єктивного духу й конститувати світ культури, світ цінностей. Людина потребує соціальної участі у навколишньому середовищі – родинному, суспільному, національному. Освіта, на думку педагога, допомагає розширити духовність дитини, долучити її до колективної свідомості. Процес становлення людини можливий лише у соціальному контексті, тому включення людини у суспільство не спричиняє смерті індивідуальності людини, а, навпаки, завдяки міжперсональним відносинам сприяє зростанню її духовності, гуманності [5, с. 132].

Отже, в іспаномовному дискурсі 1940-х – першої половини 1960-х років набули розвитку соціально-педагогічні ідеї, пов'язані з осмисленням «соціального світу» виховання, його значення у становленні особистості людини, розкритті її духовності.

Література

1. Larroyo, F. Los fundamentos filosoficos de la escuela unificada / F. Larroyo. – Mexico: Ediciones Logos, 1941. – 156 p.
2. Hurtado Cruchaga, A. Moral social: obra postuma del Padre Alberto Huttado, S. J. / A. Hurtado Cruchaga. – Santiago: Ediciones Universidad Catolica de Chile, 2004. – 415 p.
3. Luzuriaga, L. Pedagogia social y politica / L. Luzuriaga; Introduccion critica de H. Barreiro Rodriguez. – Madrid, 1993. – 232 p.
4. Paya Ibars, R. El trabajo social en una escuela puesta al dia / R. Paya Ibars // Revista de Educacion. – 1964, mayo. – № 274. – P. 53-60.

КОМУНІКАТИВНА ПЕДАГОГІКА ТОМАСА ГОРДОНА У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІКИ

Світлана Ісаєва

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка
м. Київ*

До всіх навчальних закладів України найголовнішою вимогою сьогодні є створення і включення в дію механізмів гуманізації освіти, що передбачають процес переорієнтації свідомості вчителів і всього суспільства, докорінної зміни ставлень до людини в цілому. Взаємодія гуманістичної психології і педагогіки є надзвичайно актуальною для сучасного міжнародного освітнього простору, оскільки надає можливість створити сприятливі умови для становлення особистості в процесі навчання.

Комунікативна педагогіка американського вченого Томаса Гордона (1918-2002) [1] виникла у контексті розвитку гуманістичної психології й педагогіки та сформувалася під впливом участі у наукових дослідженнях під керівництвом Карла Роджерса і практичного досвіду психологічного консультування.

В основі поглядів Томаса Гордона лежить теорія «я-концепції» особистості Карла Роджерса, а також розроблена ним методика роботи з пацієнтами [3]. Період співпраці з Карлом Роджерсом, вчений присвятив намаганням докласти власних зусиль для внесення змін в існуючу освітню систему в США. З 1950-х років і до кінця життя Томас Гордон здійснював просвітницько-громадську діяльність в якості психотерапевта і педагога-гуманіста. Саме в той період своєї життєдіяльності він став публічною людиною, яка прагнула покращити якість міжособистісної комунікації шляхом навчання батьків, вчителів і керівників ефективного спілкування, а пізніше став провідним теоретиком і захисником руху на підтримку демократичних взаємовідносин.

Практичний досвід психологічного консультування став ще одним важливим джерелом створення комунікативної педагогіки Томаса

Гордона, завдяки переконанням вченого у тому, що причиною проблем, які виникали у його клієнтів була комунікативна безграмотність вихователів (батьків, учителів). У цьому аспекті Томас Гордон поділяв погляди американського педагога-реформатора, теоретика альтернативних форм освіти Джона Холта стосовно того, що в основі успішної педагогічної діяльності міститься любов до дитини, забезпечення позитивної психоемоційної атмосфери, створення навчального середовища, в якому для кожного учня є наявні умови для самопізнання і самореалізації власного пізнавального потенціалу [4]. Суттєвий вплив на педагогіку Томаса Гордона мали ідеї педагогіки прагматизму американського філософа і педагога Джона Дьюї. Вченому були близькі погляди Джона Дьюї про необхідність створення у школі умов для розвитку і самовираження учнів, збагачення їх досвіду, розширення кола пізнавальних інтересів, розв'язання проблемних ситуацій [5].

Ідеї комунікативної педагогіки Томаса Гордона вплинули на спрямованість і зміст педагогічної освіти у контексті обґрунтування доцільності психолого-педагогічної підготовки вчителів, а саме розвитку комунікативної компетентності, здатності до реалізації педагогічного консультування.

Досить великий відсоток педагогічної літератури США висвітлює розвиток підготовки вчителів у США в історичному аспекті. Проблеми розвитку системи педагогічної освіти в США, демократизації взаємовідносин та ефективної міжособистісної комунікації, зокрема між батьками і дітьми, як передумову подальших конструктивних стосунків між вчителями і учнями, у період з 1962 до 2002 року досліджували у своїх працях такі американські педагоги і науковці: В. Глассер, Д. Гоулман, Д. Деннісон, Д. Джонсон, Р. Джонсон, Б. Колоросо, Е. Мазліш, Дж. Ньюмарк, Е. Реймер, М. Ротенбург, Б. Спок, А. Фабер, Дж. Фезерстоун, Н. Хентов, Дж. Херндон, С. Шеффер.

Окремої уваги заслуговують вчені, які є послідовниками педагогічної концепції Томаса Гордона і розвивають її основні положення. До них належать: М. Аткінсон, Д. Ебі, С. Зем, Д. Коттлер, Е. Коттлер, Р. Стейкс, Г. Хорнбі.

Доробок американського вченого Томаса Гордона широко застосовується в системах неперервної педагогічної формальної й неформальної освіти різних країн. Для українських освітян заслуговує уваги

той факт, що у багатьох країнах педагогічна спадщина Томаса Гордона стала предметом наукових досліджень, а основні положення комунікативної педагогіки увійшли до змісту педагогічної освіти [2].

Отже, Томас Гордон є яскравим представником гуманістичної психології і педагогіки, засновником комунікативної педагогіки, що ґрунтується на концепції конструктивних і симетричних міжособистісних стосунків «без переможців і переможених», яка набула практичної реалізації в посібниках-бестселерах для вчителів, батьків, вихователів, менеджерів і була апробована в ході навчальних тренінгів спочатку в США, а пізніше в 45 демократичних країнах світу.

Професійно-освітня діяльність Томаса Гордона є прикладом успішної інтеграції гуманістичної психології та педагогіки і становить особливий інтерес для освітніх систем, що йдуть шляхом демократичного розвитку.

Література

1. Gordon Th. The autobiography of Dr. Thomas Gordon. / Thomas Gordon. // Dr. Th. Gordon and Gordon Training International. – Copyright 2002, 2004. – 37 p.
2. Gordon Thomas (psychologist). [Електронний ресурс] / T. Gordon. – Режим доступу: [http://en.wikipedia.org/wiki/Thomas_Gordon_\(psychologist\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Thomas_Gordon_(psychologist)) – Назва з екрана.
3. Rogers C. Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory. / Carl Rogers. – London: Constable, 1951. / Constable; New Ed edition. – 2003. – 576 p.
4. Холт Д. Залог детских успехов: методический материал / Джон Холт. – пер. с англ.: А.С. Юрчук, А.С. Альбов. – СПб.: Кристалл, Дельта, 1996. – 480 с.
5. Дьюи Дж. Демократия и образование: учеб. пособие / Джон Дьюи. – М.: Педагогика-пресс, 2000. – 382 с.

ГЕНДЕРНИЙ ХАРАКТЕР ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ АНГЛІЇ

Тетяна Комісаренко

*Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
м. Умань*

Освіта жінок і дівчат була проблемою у Англії із 1790-х років. Жінки залишалися менш освіченими ніж чоловіки. Жіноча письменність сягала у 1851 році лише 55%, у той час як чоловіча 70%. Кількість жіночого населення зросла до 1,036 у 1821, а у 1871 налічувалось уже 1,054 осіб жіночої статі. Четверть мільйона жінок мали малий шанс на одруження, тому відсутність належної освіти було істотним недоліком [3].

Дівчатка виховувались удома, або у малих академіях у 1830 році. А ті, хто відносились до низького прошарку населення відвідували National чи British schools разом із хлопчиками і були приречені, якщо не на важку роботу, то роботу на фабриці або побутове обслуговування. Освіту, яку отримували дівчатка до 1870 року була схожою на ту, що отримували хлопчики, додатковими були лише вишивання та шиття. Пізніше, після 1870 року, була розроблена навчальна програма, до якої входили кулінарія, прання та рукоділля. Жінки середнього класу, які були залежні від батьків та чоловіків, почали думати про кар'єру [5]. Це було першим поштовхом до феміністичного мислення. Проблема, яка постала між 1840 і 1870-ми роками – це знайти професію для незаміжньої дівчини середнього класу. Існуючі професії мали обмежений спектр у 1850 році і стати гувернанткою було єдиним засобом заробітку на прожиття для жінок. У 1851 році, було близько 25000 гувернанток у Англії, але у них не було належної професійної підготовки. Крім того, існувала проста невідповідності становищу: найнята гувернантка, влаштуваючись на роботу анулювала свій власний статус, як леді. Гендерний характер початкової освіти можна побачити після прийняття Закону про освіту 1870 із навчальною програмою для дівчаток, у якій головними залишались «domestic skills» [2].

The Governesses' Benevolent Institution був сформований у 1843 році, щоб допомогти гувернанткам знайти робочі місця. Queen's College було засновано у 1848 році, навчальна програма включала опанування науки і мови, а також основних предметів (малювання, музика, танці, рукоділля). Bedford College, був відкритий у 1849 році. Вихованки цих коледжів мали великий вплив на формування феміністичних поглядів у 1860-х і 1870-х роках: The English Woman's Journal, the Social Science Association. Вихованки Queen's College переважали у багатьох областях розвитку фемінізму, наприклад, Софія Джекс Блейк, була першим англійським лікарем, міс Бил і міс Басс започаткували Public boarding school [4].

Питання про Вищу освіту для дівчаток постало у 1860 році. Емілі Девіс хотіла вищу освіту для жінок, щоб розширити коло професій, підігнати їх до суспільного життя, підвищити рівень викладання у школах для дівчаток, а також повторити досвід Франції, Німеччини та Італії, де жінки були прийняті у університети. Вона взяла будинок у Hitchen у 1869 році для того, щоб підготувати дівчат до вступу у Кембрідж і у 1873 році переїхала до самого Кембриджу, заснувавши Girton College. У той же час Анна Клаф переїхала до Кембриджу у 1871 році, щоб створити Newnham College. Owens College у Манчестері почав приймати дівчат на навчання у 1869 році [7].

Отож, жінки розглядали освіту, як ключ до широкого спектру діяльності та свобод, як шанс вирватись із тенет повсякденності та підвищення їх здатності боротися за розширення можливостей жінок у інших сферах.

Література

1. Godwin, Mary Wollstonecraft, *Thoughts on the Education of Daughters with Reflections of Female Conduct in the More Important Duties of Life*, (J. Johnson), 1787.
2. Roach, John, 'Boys and girls at school, 1800-70', *History of Education*, Vol. 15, (1986), pp. 147-159.
3. Gomersall, Meg, 'Ideals and realities: the education of working-class girls, 1800-1870', *History of Education*, Vol. 17, (1988), pp. 37-53, Horn, Pamela, 'The education and employment of working-class girls, 1870-1914', *History of Education*, Vol. 17, (1988), pp. 71-82.
4. Tuke, D.M.J. and Tuke, M.J., *A History of Bedford College for women, 1849-1937*, (Oxford University Press), 1939.

5. Dyhouse, Carol, 'Miss Buss and Miss Beale: gender and authority in the history of education', in Hunt, Felicity, (ed.), *Lessons for life, the schooling of girls and women 1850-1950*, (Basil Blackwell), 1987, pp. 22-38.
6. Sondheimer, Janet and Bodington, P.R. (eds.), *The Girls' Public Day School Trust, 1872-1972: a centenary review*, (Girls' Public Day School Trust), 1972 and Kamm, Josephine, *Indicative Past: A Hundred Years of the Girls' Public Day School Trust*, (Allen & Unwin), 1971.
7. Jordan, Ellen, *The women's movement and women's employment in nineteenth century Britain*, (Routledge), 1999, pp. 107-122 and Delamont, Sara, 'The Domestic Ideology and Women's Education', in Delamont, Sara and Duffin, Lorna, (eds.), *The Nineteenth Century Woman*, (Croom Helm), 1978 pp. 164-187.

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ КОРПОРАТИВНОЇ ОСВІТИ США У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Ірина Литовченко, к.п.н.

Національний технічний університет України

«Київський політехнічний інститут»

м. Київ

Важливим чинником успіху в умовах високого рівня сучасної конкуренції та швидкого науково-технічного прогресу є якісна підготовка персоналу корпорацій, які, як форма складної організації виробництва, є ядром економічної системи і значною мірою визначають основні напрями економічного розвитку країни. З огляду на зростання ролі професійного навчання для організації, провідні компанії взяли на себе функції навчання й підвищення кваліфікації своїх працівників. Показовим є досвід розвитку корпоративної освіти у Сполучених Штатах Америки, яка доводить свою ефективність протягом понад ста років свого існування і розвивається особливо швидкими темпами, починаючи з другої половини минулого століття.

Система корпоративної освіти й навчання не могла існувати незалежно від соціально-економічних умов, у яких вона розвивалась. Одним із важливих чинників впливу була Війна з бідністю (War on Poverty),

в контексті якої економіка розглядалась як важлива умова добробуту індивідуумів і суспільства, оскільки існувало розуміння того, що індивідууми не можуть покращувати свій добробут, не маючи роботи і водночас сприяють розвитку суспільства лише тоді, коли вони економічно продуктивні. У своїй доповіді Конгресу про стан у країні в 1968 р. Президент Джонсон закликав приватний сектор забезпечувати професійну підготовку своїх працівників, після чого в тому ж році було створено Національне об'єднання бізнесменів для забезпечення та регулювання фінансової підтримки з боку бізнесу. У 1960-х роках на виробництво пришли працівники з різним рівнем професійної підготовки, низьким рівнем грамотності та іншими освітніми недоліками. Поштовхом до розвитку соціального партнерства між державою та приватним бізнесом стало прийняття Єдиного закону про найм та підготовку (Comprehensive Employment Training Act), а після нього – Закону про професійне навчання й партнерство (Job Training Partnership Act), які давали роботодавцям достатню свободу вибору в ухваленні рішень щодо фінансованої урядом професійної підготовки.

У 1970 – 1980-х рр. побоювання щодо нібито неспроможності Сполучених Штатів успішно конкурувати на глобальному економічному ринку та сумніви щодо здібностей і можливостей робітників призвели до загальнонаціональної кризи. Державна освіта зазнавала нищівної критики за неспроможність належним чином підготувати молодь до роботи. За словами Г. Стаблфілда та П. Кіна, не зважаючи на всі зусилля, розвиток людських ресурсів (Human Resource Development) залишався системою зі слабкими внутрішніми зв'язками між своїми складовими, якими були корпорації, уряд та освітні заклади, чиї навчальні програми частково дублювалися, але не об'єднувалися в єдине ціле. До певної міри корпорації задовольняли свої потреби в розвитку людських ресурсів за допомогою внутрішніх програм, але також використовувалося партнерство з громадськими дворічними коледжами (community colleges), університетами, безплатними державними школами (public schools), професійно-технічними навчальними закладами (vocational training schools), приватними школами (proprietary schools), місцевими громадськими організаціями (community based organizations) та професійними асоціаціями [1; 2].

Кожна нова функція організації вимагала спеціального персоналу для управління нею, і саме так, ще до того, як професійна освіта набула широкого розповсюдження, почався процес професіоналізації. У 1942 р.

державні організації з підготовки директорів об'єдналися в Американське товариство з підготовки директорів, яке в 1945 р. було перейменовано на Американське товариство навчання та розвитку (American Society for Training and Development – ASTD). Галузь професійної освіти швидко розвивалася, й Американське товариство навчання та розвитку стало найбільшою і ведучою організацією для тренерів у галузі професійного навчання. Чисельність організації швидко збільшувалась. За даними, які наводить Карен Воткінз (Karen Watkins), у 1959 р. вона налічувала чотири тисячі, у 1967 р. – шість тисяч, 1989 р. – п'ятдесят тисяч членів по всій країні [3]. Процес професіоналізації відбувався повільно, але невпинно набирав обертів разом з тим, як навчання ставало частиною розвитку людських ресурсів. До початку 1970-х років поняття «навчання й розвиток» було майже повністю витіснене поняттям «розвиток людських ресурсів» (Human Resource Development – HRD), яке мало ширше значення й охоплювало також консультування та розв'язання проблем на підприємстві. В цілому це поняття почало охоплювати три сфери: навчання та розвиток, розвиток організації та підвищення кваліфікації й просування по службі.

Підсумовуючи результати здійсненого нами дослідження, можемо зробити висновки, що важливим чинником впливу на розвиток корпоративної освіти у США у другій половині XX ст. була Війна з бідністю, оголошена Президентом Джонсоном, в контексті якої розпочався розвиток соціального партнерства між державою та приватним бізнесом, було створено Американське товариство навчання та розвитку, почався процес професіоналізації, ввійшов до загального вжитку комплексний термін «розвиток людських ресурсів».

Література

1. Carnevale A. P. Training in America: The organization and strategic role of training / Carnevale A. P., Gainer I. J., Villet J. – San Francisco: Jossey-Bass, 1990. – xxii, 261 p.
2. Eurich N. P. Corporate classrooms: The learning business / Nell P. Eurich. — Princeton, N.J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1985. — XV, 163 p.
3. Watkins K.E. Business and industry / Karen E. Watkins. In Merriam S.B., Cunningham P.M., Handbook of adult and continuing education. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1989. – P. 422-435.

ІСТОРІЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КИТАЇ

Павло Пироженко

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ

Історія розвитку системи освіти в Китаї нараховує п'ять тисяч років. Появу перших прототипів шкіл, де виховували дітей та підлітків, відносять до кінця IV – початку III тис. до н.е. Вже наприкінці II тис. до н.е. склалася досконала та розширена система ієрогліфів, про що свідчать написи, які збереглися на ворожильних кістках і черепашчачих панцирах, що відносяться до XIV-XII ст. до н.е. В них нараховується близько 3 тис. різних ієрогліфів. Такий розвиток писемності не тільки свідчив про розвиток освіти, але і про її необхідність для передачі знань іншим поколінням. Від початку розвитку шкільної освіти до нашого часу китайська історія нараховує 3 періоди:

- Стародавній Китай (від перших держав та імперій до III ст. н.е.);
- Традиційний Китай (III ст. н.е. – 1912 р.);
- Сучасний Китай (з 1912 р. до сучасності).

Стародавній Китай – цей період характеризувався початковою стадією розвитку освіти. До нас дійшло декілька письмових свідчень про існування шкіл в період держави Ін (XIX – XI ст.). Однак свідчень про точний час виникнення шкіл у Стародавньому Китаї немає.

Ще в період Стародавнього Китаю із приходом феодалізму стали з'являтися різноманітні філософські школи та течії. На цей період припадає стрімкий розвиток освіти та культури, яким характеризується період «Ста шкіл» (кит. 诸子百家). Тоді ж з'явилися і перші приватні школи *сян сюе* (кит. 乡学). Саме в цей час жив і творив Конфуцій (кит. 孔子) (551 – 479 рр. до н.е.) – відомий китайський філософ та педагог, який створив філософську школу *жуцзя* (кит. 儒家).

Традиційний Китай – етап формування та розвитку повноцінної системи шкільної освіти. В цей період відбувається становлення середньої освіти, що виникла ще у стародавні часи. Протягом довгого часу китайські школи не зазнають змін, а лише укорінюються у тра-

диційному суспільстві. Взагалом, на даному етапі закріпилися деякі особливості шкільного навчання. Так, наприклад, навчання хлопчиків проводилося у державних школах починалося у 6-7 річному віці, а тривало 7-8 років. Дівчат у Традиційному Китаї до навчання не допускали і вони виховувалися у сім'ї. Такий вигляд китайська середня освіта мала протягом всього традиційного періоду.

Внаслідок поразки правителів останньої китайської династії Цін (1644–1912) в Опіумній війні (1856–1860) з європейцями з'явилася нагальна необхідність реформування суспільства, що можливо було зробити лише за допомогою реформування освіти. Так, на початку XX ст. розпочалося створення державних загальних шкіл нового типу за зразком європейських країн та Японії, що дозволило створити нову, більш ефективну систему шкільної освіти. Повний термін навчання був збільшений до 11 років, як і у сучасних школах багатьох країн світу.

У 1912 р. приходить кінець монархічній формі правління. Після громадянської війни та створення КНР у 1949 р. народний уряд тимчасово використовував стару структуру шкільної системи, розпочавши її перетворення. В жовтні 1951 р. уряд КНР ухвалив реформу шкільної системи, в якій передбачалося: зв'язати різні види тимчасових шкіл, курси по ліквідації неписьменності, прискорені школи для робітників і селян, а також спеціальні школи в систему регулярних взаємозв'язаних учбових закладів.

Із започаткуванням КНР починається більш активний розвиток початкової освіти. Зміни в освітньому законодавстві після створення КНР були направлені, перш за все, на ліквідацію неграмотності населення Китаю. У той же час, держава за допомогою шкільного навчання намагалася не лише виховати освічених людей, але й прищеплювати їм любов до праці та надати можливість здобувати робітничу спеціальність.

У результаті Великої культурної революції (1966-1976) освітня система Китаю була майже знищена. Термін навчання зменшився з 11 до 6 років. В суспільстві того часу поширювалася ідея про «даремність» навчання. Зменшилася кількість шкіл та університетів, а існуючі предмети не мали жодного освітнього навантаження.

У 1978 р. китайська система освіти поступово почала відновлюватися, було повернено попередні стандарти, зростав контроль

держави над покращенням освіти, забезпеченням її ефективності та максимальним охопленням серед населення.

Як наслідок, логічним довершенням розвитку китайської шкільної освіти та ціленаправленого знищення неграмотності, стало прийняття у 1986 році закону про обов'язкову дев'ятирічну освіту.

Цей момент став переломним в історії становлення системи китайської шкільної освіти та забезпечив можливість її подальшої еволюції.

Література

1. 中华人民共和国义务教育法 (1986年) – Закон про обов'язкову освіту КНР 1986 року – [режим доступу]: [https://zh.wikisource.org/wiki/%E4%B8%AD%E5%8D%8E%E4%BA%BA%E6%B0%91%E5%85%B1%E5%92%8C%E5%9B%BD%E4%B9%89%E5%8A%A1%E6%95%99%E8%82%B2%E6%B3%95_\(1986%E5%B9%B4\);](https://zh.wikisource.org/wiki/%E4%B8%AD%E5%8D%8E%E4%BA%BA%E6%B0%91%E5%85%B1%E5%92%8C%E5%9B%BD%E4%B9%89%E5%8A%A1%E6%95%99%E8%82%B2%E6%B3%95_(1986%E5%B9%B4);)
2. Большая советская энциклопедия. – М. : Советская энциклопедия. 1969 – 1978;
3. Уюнтена. – Актуальные проблемы реформирования общего среднего образования в КНР. – С. 17, – 181с.

**«І ЧУЖОМУ НАУЧАЙТЕСЬ,
І СВОГО НЕ ЦУРАЙТЕСЬ...»**

Артемій Теодорович, к.п.н.

*Київська державна академія водного транспорту
імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного
м. Київ*

Дослідження ставлення Кобзаря до іноземних педагогічних впливів, спираючись на висловлені ним ідеї у поетичних та прозових творах набувають особливої важливості в умовах утвердження української державності. Поява «Нарисів педагогіки порівняльної» М.-А. Жульєна ('Julien de Paris'), так же як і феномен творчості Тараса Шевченка стали наслідком процесів демократизації європейської освіти Нової історії. Наведені нижче цитати (подані за хронологією)

мають на меті не тільки ще раз розвінчати міф про однозначне ставлення великого Кобзаря до закордонних освітніх впливів, а й рекомендувати нові орієнтири для майбутніх досліджень історикам педагогіки та освітянам-компаративістам.

Тарас Шевченко: «Українська сувора муза довго цуралася мого смаку, схибленого життям у школі, в панській прихожій, в заїздних домах та в міських квартирах; та коли подих свободи вернув моїм почуттям чистоту дитинних літ, проведених під убогою батьківською стріхою, вона, спасибі їй, обняла й приголубила мене на чужині» [2, с. 22]. «Изобретение комнатных казачков принадлежит цивилизаторам заднепровской Украины, полякам; помещики иных национальностей перенимали и перенимают у них казачков как выдумку, неоспоримо умную. В краю некогда казацком сделать казака ручным с самого детства – это то же самое, что в Лапландии покорить произволу человека быстроногого оленя...» [6, Т.5, с. 195]. «Чому В.С.Карадж[ич], Шафар[ик] і інші не постриглись у німці (їм би зручніше було), а остались слов'янами, щирими синами матерей своїх, і славу добрую стяжали? Горе нам! Но, братія, не вдавайтесь в тугу, а молитесь Богу і работайте разумно, во ім'я матері нашої України безталанної. Амінь» [6, Т.5, с. 208].

Іван Франко про подорожі по Україні Шевченка до заслання: «... познайомився з людьми, що колись училися в заграничних університетах, півперек перейшли Європу в Наполеонських походах, належали до тайних конституційних товариств, що потворилися були в останніх часах панування Олександра I, а й тепер ще, закопавшись в тих хуторах і дворах придніпрянської України, під попелом чудацтва і здичіння хоронили іскри святого огню, любови до всього, що чесне і добре» [2, с. 56].

Юліан Беліна-Кенджицький «Український поет до поляків дуже нерівно був настроєний. Не раз гримав на них, але частіше за минуле.<...> Але в поляків цінував він висоту манер, гуманні почуття... та любов і безмежне пожертвування ідеї вольності.

● Ви знаєте, що втратили, – говорив, – а те, що втратили, хочете повернути й тому не жалієте ні життя, ні мастку. А нашим панкам аби повне корито, їм усюди добре. Сидять собі, як кабани в сажу, й чужою працею черво розпихають.

На щастя, рідне село поета належало не польському поміщику, і не польський канчук шмагав його плечі. Тим-то й часті вибухи гніву його проти поляків були штучними, книжними. <...>

• Билися ми між собою, мордували один одного, пане брате, і домордувалися до спільної неволі» [1, с.154].

Степан Рудницький: «Козаки, бунчуки, гетьмани, народня ноша, мова, пісня – ось на чім довгі часи обмежувалось українство, мимо Кирило-Методіївського братства й різних мілкіших чи глибших мрійників. Російська, польська, німецька, мадярська школа, уряд, середовище родили й дали безліч ренегатів й індивідуалів» [4, с. 356].

Євген Сверстюк: «Чому все ж таки «куций німець»? Може Шевченко мав упередження до німців? <...> Звичайно ж, «куций німець» тут лише символ куцого позиченого розуму. Але чому ж таки не француз, а німець? У нинішніх термінах ми сказали б «обмовка»... Тоді ще німецькою мовою не було написано «привид бродить по Європі» і ще з німецької землі не йшло вчення, яке мало замінити свої традиції, свою мудрість, свою мову – чужими фразами. Тоді це було пророцтвом.

*Добре заходились
По німецькому показу
і заговорили
так, що й німець не второпа.*

Минуло століття – і це теж проявилось і зазвучало в самозневаженій душі, яка забула головне – *бути собою*» [5, с. 97].

Юрій Макаров: «... чи володів Шевченко французькою? Мав би володіти, бо це було перепусткою до певного кола людей – і текстів <...> Ось так з окремих рис вимальовувався образ Шевченка у циліндрі, який розмовляє французькою й вільно почувається у товаристві аристократів, образ, який не міг підсвідомо не дратувати частину наших щирих патріотів...» [3, с. 135].

Література

1. Беліна-Кенджицький Ю. У Шевченка в Києві. 1846 р. // Спогади про Тараса Шевченка. – К.: Дніпро, 1982. – С. 153–159.
2. Богдан Лепкий Про життя і творчість Тараса Шевченка. Видання друге. – Тернопіль: Джура, 2014. – 184 с.

3. Мій Шевченко / Марина Гримич, Любо Дереш. Євгенія Кононенко, Андрій Курков, Юрій Макаров. Збірка. – К.: Нора-Друк, 2014. – 160 с.
4. Рудницький С.Л. Чому ми хочемо самостійної України? / Упор., передмова О.І.Шаблія. – Львів: Світ, 1994. – 416 с.
5. Сверстюк Є.О. Світлі голоси життя. – К.: ТОВ «Видавництво “Кліо”», 2015. – 768 с.

ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ ІДЕЙ ШКОЛИ ГЕРБАРТА

Надія Федчишин, к.п.н.

*Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка
м. Дрогобич*

Наукова і навчальна діяльність Й.-Ф. Гербарта (1776-1841) припала на час, який був несприятливим для поширення й впровадження його педагогічних і філософських ідей у широкому сенсі, оскільки популярними були спекулятивні системи Шеллінга і Гегеля. Така ситуація змінилася лише після смерті Гегеля (1831) і розпаду його школи. Так після смерті Й.-Ф. Гербарта його вчення отримало найбільше визнання в Австрії через посередництво Бонітца (професор, член ради з питань навчання у Відні) та міністра з питань освіти Екснера. Відтак у Німеччині, завдяки наполегливій праці прихильників та учнів Й.-Ф. Гербарта Ляпциг став на десятиріччя центром гербартианства та осередком втілення у шкільну практику гербартовських філософських і педагогічних ідей.

М.-В. Дробіш (M.W. Drobisch) (1802-1896), Л. Штрюмпель (L. Strümpell) (1812-1899) та Г. Гартенштайн (G. Hartenstein) (1808-1890) – перші гербартианці, котрі намагалися докладно ознайомити наукову громадськість із Гербартом, його ідеями та дати повну оцінку значення цього вчення для освіти взагалі і школи зокрема. М.-В. Дробіш – професор Ляйпцигського університету на сторінках «Літературної газети Ляйпцига» («Leipziger Literaturzeitung») наполягав на необхідності глибокого аналізу філософських та педагогічних праць свого вчителя. У статті «Визначення основних аспектів уваги» («De attentionis

mensura causisque primariis») (1822), пізніше у працях «Психологія як наука» («Psychologie als Wissenschaft») (1824), «Загальна метафізика» («Allgemeine Metaphysik») (1829) він зацентрував увагу на успішній імплементації філософії Гербарта у теорію і практику німецької школи. З подібними науковими заявами виступили Л. Штрюмпель у «Поясненні до філософії Гербарта» («Erläuterungen zu Herbarts Philosophie») (1834) та Г. Гартенштайн у роботі «Останні погляди та оцінки філософії Гербарта» («Über die neuesten Darstellungen und Beurteilungen der Herbartschen Philosophie») (1838).

Висуваючи для популяризації педагогічні погляди свого вчителя, гербартіанці намагалися показати позитивний вплив філософії на точні науки. Найбільш вдало це представив В. Вундт (W. Wundt): «школа Гербарта сприяла тому, щоб відновити запропоновану ним ідею взаємозв'язку між філософією та іншими окремими науками та повернула їй належну оцінку як у часи Канта» [3, с. 59]. Гербартіанці наголошували на необхідності послідовно вдосконалювати систему свого вчителя у різних напрямках – філософію релігії, психологію, педагогіку та ін. Л. Штрюмпель (L. Strümpell) вказав на сподівання самого Гербарта, висловлені у його праці «Психологія як наука» («Psychologie als Wissenschaft»), що в майбутньому «...у його, перевірених практикою, дослідженнях наступники знайдуть необхідний матеріал для розробки подальших ідей» [1, с. 129]. Критичні зауваження до ідей Гербарта започатковані Л. Штрюмпелем у праці «Основи метафізики Гербарта: критичні зауваження» («Die Hauptpunkte der Herbartschen Metaphysik, kritisch beleuchtet») (1840) в області метафізики і, пізніше, філософії. Однак Г. Гартенштайн висловив припущення, що філософія Гербарта перевершила значними результатами у практичній площині решту систем спекулятивного змісту того часу, проте зазначив, що її внутрішня структура вимагала значних допрацювань, вдосконалення форм та змісту, що і поставили собі за мету перші гербартіанці. Це завдання знайшло своє віддзеркалення в дусі «нового філософського реалізму» на сторінках «Журналу точної філософії» («Zeitschrift für exakte Philosophie») [2, с. 232].

Діяльність школи Гербарта не обмежилася лише аналітичним оглядом основних філософських ідей, ґрунтовним аналізом його праць, критичною оцінкою його поглядів, але й продовжилася у вигляді власних напрацювань, теоретичних розробок і доповнилася практичними вказівками в області психології, педагогіки, філософії.

Література

1. Strümpell, L.: Die Hauptpunkte der Herbartschen Metaphysik, kritisch beleuchtet / L. Strümpell. – Braunschweig : Verlag von Eduard Leibrock, 1840. – 236.
2. Weiss, G.: Herbart und seine Schule: Geschichte der Philosophie in Einzeldarstellungen. Die Philosophie der neueren Zeit / G. Weiss. – Abt. VIII. B. 35. – München: Verlag Ernst Reinhardt, 1928. – 446 S.
3. Wundt, W.: System der Philosophie / W. Wundt. – 4., umgearb. Aufl. – Leipzig: Kröner, 1919. – 436 S.

ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНОГО АСПЕКТУ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В НІМЕЧЧИНІ

Ольга Царик, к.філол.н.

Тернопільський національний економічний університет
м. Тернопіль

У наукових дослідженнях німецьких учених за останні десятиліття домінують праці про усне мовлення, проте нового дослідження вимагає проблематика письма, зокрема когнітивний аспект писемного мовлення. Вивчення культури мовлення у Німеччині відбувається на трьох різних рівнях.

По-перше, простежується тенденція пріоритету практичних досліджень усного мовлення.

По-друге, на продовження проголошеного ще у XIX ст. занепаду мови зустрічаються песимістичні настрої, які разом із технічними нововведеннями комунікації нашого часу не виключають кінець культури листування та навіть культури писемного мовлення. Проте не варто залишати поза увагою той факт, що писемне мовлення від початку свого існування постійно підпорядковувалося зміні функцій. Актуальність дослідження писемного мовлення зумовлена і новою суб'єктивністю писемної свідомості, що маніфестується у фундаментальному письменницькому русі.

По-третє, наукова дискусія щодо предмета дослідження писемного мовлення набула нового звучання. Праці Йозефа Вачека, Богуслава

Гавранека з цієї галузі знайшли своє продовження у дослідженнях з теорії письма та писемного мовлення.

Мартін Грімберг у праці «Дослідження втрати писемного мовлення» зазначає, що у XX ст. зустрічається найбільше проявів писемного мовлення, в той же час цей феномен вимагає провести диференціацію «писемного мовлення» для встановлення типології поняття. Різні типи писемного мовлення (письмо в школі, література, повсякденне письмо, письмова фіксована приватна комунікація) розвиваються за окремими принципами. Проте у часи змін форм комунікації особливого дослідження потребує писемне мовлення, зокрема культура писемного мовлення. Знижена потреба у писемному мовленні зумовлена зростанням технізації комунікації: усне спілкування за допомогою телефону все частіше витісняє індивідуальне приватне листування, з іншого боку все рідше виникає потреба у приватному писемному мовленні через широкий спектр сучасних альтернатив спілкування. Лише для незначної частини людей, – письменників, журналістів та науковців, – письмо необхідне для професійної діяльності.

Вільгельм Госманн у книзі «Теорія та практика письма: шляхи до нової писемної культури» теж виокремлює тенденцію втрати писемної культури та зазначає, що по-суті значна частина людства могла б обходитись без письма, використовуючи аудіовізуальні медіа. Процес писемного мовлення став нематеріальним, етеричним, оскільки для письма не використовують папір. Процес письма відокремлений від процесу експресії, також можливість змінити написане не дозволяє говорити про завершеність викладу думок. Вільгельм Госманн порівнює зміни у писемному мовленні із розвитком друкарства. Технічні полегшення у процесі писемного мовлення та усі зовнішні програми для формулювання та корекції написаного не заперечують того, що письмо вимагає розумових здібностей, мислення та розвитку мовного чуття.

За Крістіаном Г. Мюнхом, письмо і писемне мовлення досить нові теми дослідження в німецькій науковій думці, учені зверталися більше до усного мовлення – правильності, доречності використання мовних засобів. Соціолінгвістика надавала перевагу дослідженню усного мовлення та мовних норм в суспільстві, перехідні форми між говорінням та письмом, між усним та писемним мовленням рідко цікавили науковців. При дослідженні письма та писемності у Німеччині бралися до уваги писемна компетенція та ліквідація безграмотності як фактор розвитку суспільства. У працях

Джека Гуді (Goody Jack) висвітлюються історичні наслідки писемності і алфавіту зокрема, проводяться паралелі між писемною культурою та рівнем розвитку суспільства. Соціокультурний аналіз письма виступає аксіомою визначення культурного прогресу суспільства.

До перспектив вивчення писемного мовлення належить когнітивне дослідження письма, яке розглядається як суспільний феномен. Наукове вивчення когнітивного аспекту письма проводиться недавно. Кілька поколінь вчених досліджують продукцію письма, головним чином тексти, а також і всі можливі форми реалізації писемності. Дослідження когнітивного аспекту письма започатковане у 70-х роках XX ст. та тісно пов'язане із соціальними проблемами США. Вже на початку 60-х років у статистичних даних з'явилася інформація щодо зниження навичок писемного мовлення, яка викликала занепокоєння в умовах зростання важливості писемної комунікації для американського суспільства. Для позначення цього поняття використовують термін «writing crisis», відтак виникла необхідність вивчення писемного мовлення в системі мовної політики, що надалі спричинило і когнітивне дослідження письма.

Попри дослідження психологічних особливостей писемного мовлення учені зосередилися на визначенні когнітивних аспектів, які відбуваються при вирішенні проблем у процесі писемного мовлення. Ця фундаментальна зміна перспектив та результати численних досліджень відобразились у когнітивних моделях процесу писемного мовлення, що необхідні для формування основ мовної компетенції.

Література

1. Gössmann, Wilhelm. Theorie und Praxis des Schreibens: Wege zu einer neuen Schreibkultur / Wilhelm Gössmann. – 1. Aufl. – Düsseldorf: Schwann, 1987.
2. Grimberg, Martin. Untersuchungen zum Verlust der Schriftsprachlichkeit: Entstehungsgeschichte, -bedingungen und Einflussfaktoren einer allgemeinen Literalität unter besonderer Berücksichtigung der schriftlich fixierten privaten Kommunikation / Martin Grimberg. – Frankfurt am Main; New York; Paris: Lang, 1988.
3. Münch, Christian H. Sprachpolitik und gesellschaftliche Alphabetisierung. Zur Entwicklung der Schreibkompetenz in Katalonien seit 1975 / Christian H. Münch. – Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 2006.

III. ОСВІТНІ РЕФОРМИ ТА ІННОВАЦІЇ У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ОСВІТИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ТА ЙОГО ПРОЕКЦІЯ НА ВІТЧИЗНЯНУ СИСТЕМУ ОСВІТИ

Микола Головка, к.п.н.

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ*

Порівняльний аналіз європейського досвіду розвитку шкільної фізичної освіти показує, що однією з найважливіших складових, яка визначає тенденції його трансформації, є зміст освіти. В більшості європейських країн та країн пострадянського простору розвиток шкільного курсу фізики співвідноситься, з дидактичним обґрунтуванням його стандартизації та пошуку механізмів реалізації освітнього стандарту в практиці загальноосвітньої школи. Активні дослідження проблеми стандартизації шкільного курсу фізики здійснюються в країнах Європейського Союзу, Україні, Росії, Молдові. Так, наприклад, реформа шкільної фізичної освіти в Молдові, яка починалася з переходу від традиційних аналітичних програм до шкільного куррикулуму, орієнтованого на загальні та ключові освітні цілі, продовжилася в напрямі формування компетентностей як інтегрованих характеристик особистості школяра. У цьому аспекті модернізація змісту шкільного курсу фізики спрямована на зміну акцентів з результатів, заснованих на освітніх цілях, на результати, заснованих на компетентностях, а також перехід від фрагментарного куррикулуму до куррикулуму цілісного. У публікаціях молдовських дидактів науково обґрунтована педагогічна модель куррикулуму з фізики орієнтована на кінцеві результати навчання фізики у формі компетентностей, реалізацію діяльнісного підходу до формування особистості вчителя, тісний зв'язок шкільного

стандарту з фізики з інтересами і здібностями учнів та очікуваннями суспільства [1, с. 6].

Європейські тенденції розвитку шкільної освіти орієнтують її природничо-наукову складову на задоволення сучасних потреб ринку праці, суспільних та особистісних вимог. Інструментом досягнення цих цілей розглядається, зокрема, компетентнісно-кваліфікаційний підхід до побудови фізичної освіти, який реалізується через категоріальну схему ключових компетентностей. При цьому пріоритетним завданням модернізації шкільної фізичної освіти виступає реалізація компетентнісного підходу в проектуванні змісту шкільного курсу фізики.

У цьому контексті найбільш перспективними виступають такі напрями розвитку змісту фізичної освіти, як стандартизація, гуманізація і гуманітаризація, збагачення та осучаснення, оптимізація співвідношення гуманітарної і природничо-математичної складових, адаптація до нових умов і потреб полікультурного суспільства.

Стандартизації, як обов'язкової нормативної проекції найбільш істотних складових змісту освіти, в європейських країнах приділяється особлива увага. Освітній стандарт розглядається функціональним інструментом визначення та забезпечення реалізації знань, навичок і цінностей, які формуються у учнів загальноосвітньої школи [2, с. 17 – 18].

Одним з підходів проектування стандарту з фізики на основі компетентнісного підходу є орієнтація змістовної частини на формування ключових компетентностей, які характеризуються високим ступенем узагальненості, а також предметної компетентності з фізики. Формування предметної компетентності розглядається як один з етапів формування ключових компетентностей. Так, в куррикулумі з фізики для ліцеїв Молдови загальні компетентності представлені компетентністю наукового пізнання, яка розглядається як цілісна сукупність внутрішніх ресурсів учнів, загальних для біології, фізики, хімії. Вона ґрунтується на взаємодії діалектичного та епістиміологічного мислення, адекватного використання наукової мови і проявляється при вирішенні значущих ситуацій, змодельованих учителем. До предметних компетентностей з фізики відносять компетентності інтелектуальних надбань у галузі фізики, наукового дослідження, спілкування науковою мовою, специфічною для фізики, праксиологічних надбань у галузі фізики, забезпечення безпеки навколишнього середовища [1, с. 14-17].

При такому підході реалізується перехід від змісту шкільної фізичної освіти, орієнтованої на досягнення педагогічних цілей, до формування навчальних компетентностей. Важливе значення для проектування освітнього стандарту мають методологічні основи його формування та оцінювання рівня досягнень, педагогічні принципи і цінності.

Викладені підходи щодо модернізації змісту шкільної фізичної освіти проектується на вітчизняну систему загальної середньої освіти. Актуальним є удосконалення шкільного курсу фізики, зокрема, у напрямках: розвантаження змісту від другорядних елементів інформативного спрямування, засвоєння яких носить репродуктивний характер, зменшення кількості дидактичних одиниць на запам'ятовування учнями; компетентнісний підхід у формуванні змісту навчання, в першу чергу, через посилення компетентнісної спрямованості системи вимог до рівнів навчальних досягнень учнів; дотримання логіки структури та змісту навчальної програми відповідно до вимог Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти; забезпечення логічної завершеності базового курсу фізики (7-9 кл.) через посилення змісту навчальними елементами, спрямованими на формування в учнів уявлень про застосування фізичних знань у сфері матеріальної й духовної культури, прояви і наслідки фундаментальних взаємодій, універсальний характер законів збереження в природі, історичний шлях розвитку фізичної картини світу, роль фізики як фундаментальної науки сучасного природознавства, а також умінь застосовувати закони збереження для пояснення фізичних явищ і процесів, обґрунтовувати органічну єдність людини та природи; посилення змісту навчання фізики елементами, засвоєння яких відбувається із використанням методів активного навчання і проектується на формування предметної та широкого кола ключових компетентностей учнів. Зокрема, через розширення орієнтовної тематики навчальних проектів та поглиблення їх змістового наповнення; розширення можливостей учителя щодо планування навчального процесу з фізики, виходячи з особливостей авторських методичних систем (розподіл годин за розділами програми, обов'язкове оцінювання лабораторних робіт тощо).

Література

1. Физика. Астрономия. Методический гид лицеев с русским языком обучения /И.Ботгрос, В.Боканча, В.Чувага [и др.]; ред.: Е.Боканча. – К.: Cartier, 2010 (F.E.-P. «Tipogr. Centr.»). – 112 p.
2. Денищева Л.О., Глазков Ю.А., Краснянская К.А. Проверка компетентности выпускников средней школы при оценке образовательных достижений по математике // Математика в школе. – 2008. – № 6. – С. 19 – 30.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – К., 2011. – Режим доступу: <http://www.guonkh.gov.ua/content/documents/22/2144/Attaches/Derzh.standart.doc>.

СТРУКТУРНІ РЕФОРМИ ТА РЕФОРМИ ОСВІТЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В РАМКАХ СУЧАСНОГО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Юлія Заячук, к.п.н.

*Львівський національний університет імені Івана Франка
м. Львів*

Сьогодні у Європі відбувається процес величезних змін у галузі вищої освіти. Прикладами таких змін є: зростання ролі вищої освіти у суспільстві, посилення впливу глобалізації на вищу освіту, розвиток інтеграційних процесів на європейському континенті, котрі є явищем, що окреслюють нинішній і майбутній поступ Європи.

Процес «інтернаціоналізації» вищої освіти, тобто посилення інтеграційних процесів між національними системами вищої освіти країн Європи як складова загального процесу глобалізації, став ключовим питанням в Європі у 90-х роках ХХ ст. Це очевидно означає, що дане питання визнається проблемною точкою і, водночас, бачаться можливості для його вирішення.

Зазначимо, що у Європі для характеристики процесу інтернаціоналізації використовуються три терміни: інтернаціоналізація, євро-

пеїзація, глобалізація. *Інтернаціоналізація* розглядається як академічна співпраця, уніфікація та обмін знаннями; *європеїзація* – як регіональна версія інтернаціоналізації, мобільність, стандартизація навчальних програм; *глобалізація* асоціюється з суспільством знань, транснаціональною освітою, глобальним “колом обов’язків”, покладеним на освіту.

Європейський Союз визначив кілька напрямів реформування вищої освіти:

- структурні реформи, тобто реформування навчальних планів (це становить «сферу дії» Болонського процесу);
- реформи в галузі освітнього менеджменту та управління вищими навчальними закладами;
- реформи в галузі фінансування вищих навчальних закладів.

Мета даного дослідження – проаналізувати загальноєвропейську стратегію реформування вищої освіти, а саме: *структурну*, тобто Болонську, реформу, котра є інструментом європейської інтеграції та глобалізації, та європейську реформу в галузі *освітнього менеджменту* як іншу важливу частину трансформації європейської системи вищої освіти.

Стратегія розвитку Європейського Союзу наголошує на необхідності налагодження співпраці в напрямку реформування вищої освіти між усіма країнами, на наданні освіти загальноєвропейського масштабу. Реформи мають на меті забезпечити широкий доступ до якісної вищої освіти, активізувати мобільність студентів і науково-педагогічних кадрів, підготувати молодь до активного життя в демократичному суспільстві.

Загалом дослідники визначають дві глобальні мети *Болонської* реформи:

- реструктуризації систем вищої освіти;
- інтернаціоналізація вищої освіти і мобільність учасників освітнього процесу.

Реструктуризація вищої освіти – це перш за все запровадження двоступеневої бакалаврсько-магістерської структури вищої освіти.

Щодо *інтернаціоналізації* вищої освіти і мобільності, то тут є два окремих види мобільності: *міжконтинентальна* (щоб зробити європейську вищу освіту більш привабливою для людей з інших частин світу) та мобільність *в межах європейського континенту*.

Запровадження бакалаврсько-магістерської системи стало інструментом для залучення студентів з-поза меж Європи до європейського простору вищої освіти і дійсно збільшило кількість таких студентів. А в аспекті мобільності в межах Європи, Болонська реформа не стала такою успішною, як це очікувалося. Це підкріплюється тим, що проблема взаємовизнання кваліфікацій, отриманих у різних країнах, сьогодні є великою, а ідея розширення мобільності студента, як це не парадоксально звучить, з впровадженням Болонського процесу ускладнюється, адже навчальні курси, здобуті за кордоном, можуть не визнаватися «домашнім» університетом.

У контексті сучасних європейських змін у вищій освіті, паралельно з Болонською реформою як реформою структурною, має місце європейська реформа в галузі управління вищою освітою і *освітнього менеджменту*, яка теж становить величезне значення для подальшого розвитку європейської вищої освіти. За визначенням професора Гумбольдтського університету д-ра А. Волтера, реформа в галузі освітнього менеджменту – це «тиха» революція у вищій освіті. Сьогодні відбувається зміна найбільш важливих координаційних сил у системі вищої освіти. В цьому контексті спостерігаємо тенденцію до зменшення впливу академічної спільноти і держави, і, водночас, до зростання впливу ринкових структур та університетського менеджменту.

У рамках трансформації структури управління освітою виокремимо такі аспекти:

- зміна основних критеріїв визнання академічної успішності та досягнень (традиційні критерії – академічна репутація і видатні публікації, нові критерії – число успішних студентів, число докторантів, кількість наукових статей, кількість грошей, отриманих через наукові гранти).

- оновлення типу управління в структурі інституції і системи взаємозв’язків між вищим університетським керівництвом, керівництвом факультетського рівня та окремим професором (з’явилася цільова угода між університетом і професором, яка визначає те, що професор повинен виконувати).

- поява незалежних акредитаційних агенцій – спеціальних установ з акредитації для здійснення оцінки та акредитації нових курсів і нових бакалаврських та магістерських програм.

Європейська освіта сьогодні – це ступенева підготовка фахівців, потужна університетська наука, мобільність учасників освітнього простору, висока відповідальність перед суспільством за її якісну складову. Створення спільного європейського освітнього простору змінює функції освіти, робить вирішальною її роль у соціально-економічного розвитку європейських країн та забезпечує підвищення її якості. Головним виміром якості проведення будь-якої реформи є те, чи задоволені її результатами усі її учасники і чи вони інтегровані у ринок праці в масштабах усього європейського континенту.

ВІТЧИЗНЯНА РЕФОРМОЛОГІЯ І СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ОСВІТНІХ ЗМІН

Олена Листопад, к.п.н.

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка
м. Суми*

Аналіз теоретичного здобутку зарубіжних дослідників дозволяє стверджувати, що кількість фундаментальних праць, у яких обґрунтовано специфіку освітніх змін, у зарубіжному освітньому просторі зростає у 90-х рр. XX ст. – на початку XX ст. В Україні подібні дослідження з'явилися як результат систематизації зарубіжної теоретичної бази і екстраполяції зарубіжного досвіду відповідно українських реалій.

Незважаючи на численну кількість публікацій, у яких висвітлено специфіку змін, процес комплексного моделювання, прогнозування, управління змінами, питання формування стратегій змін залишається мало представленим у сучасній науковій літературі. У першу чергу це пояснюється складною природою явищ, які супроводжують зміни або є їх проявами, а також суперечливими поглядами, що пояснюють окреслені явища. Так, окремі дослідники активно вживають поняття «зміни», «реформи», «інновації», «трансформації» як синонімічні. Наприклад, у «Міжнародному довіднику освітніх змін» освітні зміни характеризуються у контексті

сукупності освітніх перетворень (інновацій, реформ, реструктуризацій, рекультуацій, перебудов, модернізацій).

Проте аналіз праць М. Барбера, С. Болла, Д. Гопкінса, Р. Горна, П. Друкера, Л. Кубана, Е. Лібермана, М. Фуллана, А. Харгрівса, Дж. Ховалдта, Дж. Хюґернера, М. Шварца та ін. доводить, що представлені поняття не є тотожними. Наприклад, дослідники зазначають, що більшість змін є прибутковими і спричиняють незначні результати. На противагу змінам, реформи є істотними, значними змінами. Плануючи реформи, ми намагаємося впливати на зміни. Таким чином, реформа являє собою процес запланованих змін. Іншими словами, реформи являють собою зміни на макрорівні, а інновації – на мікрорівні, вони призводять до покращення результатів в освітній сфері. Деякі автори усвідомлюють реформу (на відміну від змін і інновацій) процесом політичним, оскільки результати реформ впливають на перерозподіл влади і матеріальних ресурсів (І. Фегерлінд), М. Фуллан вважає реформи, а П. Друкер – і реформи, й інновації – специфічною формою змін. І. Мартінз й Ф. Тербленч зауважують, що інновації є основним чинником змін, а освітні зміни обґрунтовано ними з позицій важливого фактору інноваційного розвитку.

Формування вітчизняних стратегій освітнього розвитку відбувається в умовах становлення української реформології, на базі якої здійснюються спроби моделювання освітніх змін, управління інноваційним розвитком освіти. У працях Н. Авшенюк, В. Андрущенко, Л. Березівської, Л. Ващенко, Л. Даниленко, І. Дичківської, М. Лещенко, О. Локшиної, О. Матвієнко, А. Мисюк, А. Олійник, Л. Оніщука, С. Ніколаєнка, Л. Пуховської, О. Савченко, А. Сбруєвої, С. Старовойт, О. Удада та ін. представлено обґрунтування сутнісних характеристик освітніх змін у контексті багатовимірності і неоднозначності досліджуваних процесів. При цьому подальшого осмислення здобувають питання співвіднесення, взаємозумовленості, взаємопроникнення інноваційних процесів, процесів реформування, трансформації, освітніх змін.

У рамках української реформології наголошується на важливості для успішного освітнього реформування наявності ефективних моделей, стратегій реформ. Погодимося, що для впровадження успішної реформи освіти, важливо знати не тільки те, що змінювати, але і як змінювати. Представлений у роботах А. Сбруєвої та ін. аналіз зарубіж-

них стратегій (владно-примусові, раціонально-емпіричні, нормативні стратегії перепідготовки), моделей реформ (політико-адміністративна, раціонально-всесвітня, культурна, самовідроджувальна модель участі), підходів до освітніх змін (технологічний, політичний, культурний) дозволяє схарактеризувати вітчизні стратегії освітніх змін як засновані на науковому раціоналізмі й культурних цінностях. Подібні характеристики відображено у векторах науково-дослідної і експериментальної діяльності в освітній сфері України, яка безпосередньо визначена основною умовою і засобом результативності освітніх змін. Керівництво експериментально-дослідною діяльністю у площині активізації інноваційних процесів у галузі освіти й освітніх змін в країні здійснюється Міністерством освіти і науки України за участю провідних науковців Академії педагогічних наук України. Пріоритетною формою експериментально-дослідної діяльності в Україні залишаються інноваційні науково-педагогічні проекти («Інтелект України», «Прикладна інформатика», «Вибір успішної професії», «Гармонія інтелекту та здоров'я», «Школа життєвого успіху», «Створення системи надання дистанційних послуг для підтримки навчально-виховного процесу загальноосвітнього та позашкільного навчального закладу», «Росток» та ін.), що реалізуються мережею загальноосвітніх навчальних закладів, які мають статус експериментальних навчальних закладів всеукраїнського й регіонального рівнів згідно таких напрямів: «Національна мережа шкіл сприяння здоров'ю», «Особистісно-орієнтоване навчання та виховання», «Формування духовно-моральних цінностей особистості», «Конкурентоспроможний вчитель», «Школа-родина», «Школа толерантності», «Управління інноваційною діяльністю в умовах сучасного навчального закладу», «Школа життєтворчості», «Обдарованість» та ін.

Таким чином, у ході дослідження встановлено, що освітні зміни в Україні супроводжуються подальшим розвитком вітчизняної реформології й педагогічної інноватики. У роботах українських науковців представлено системний аналіз зарубіжної теорії освітніх змін, здійснено адаптацію основних положень теорії до українських реалій. Положення зарубіжної теорії освітніх змін, ідеї вітчизняних реформологів покладено в основу формування вітчизняних стратегій освітнього розвитку.

МІЖНАРОДНІ ПОРІВНЯЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ТА ЇХ ДОСВІД ДЛЯ УКРАЇНИ

Світлана Науменко, к.п.н.

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ*

Згідно із «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» одним із перспективних напрямів забезпечення моніторингу та оцінювання якості освіти в Україні має стати «участь країни у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти (TIMSS, PISA тощо)» [2].

З усіх міжнародних порівняльних досліджень якості освіти Україна брала участь лише в одному – у Міжнародному порівняльному дослідженні якості природничо-математичної освіти учнів 4-х і 8-х класів загальноосвітніх навчальних закладів за проектом TIMSS (у 2007 і 2011 рр.).

Мета цього міжнародного порівняльного дослідження полягає у порівняльному оцінюванні загальноосвітньої підготовки учнів 4-х і 8-х класів з математики і природничих дисциплін у країнах з різними системами освіти та виявлення факторів, що впливають на рівень цієї підготовки. Вибір сукупностей учнів (4-ї й 8-ї класи) та циклічності проведення дослідження (кожні чотири роки) – не випадковий. Це пов'язано з тим, що учні 4-х класів, які беруть участь у дослідженні, через чотири роки навчатимуться в 8-му класі, а порівняння їхніх результатів за два останні дослідження, дає можливість виявити зміни у підготовці восьмикласників (колишніх четвертокласників) за минулі чотири роки.

У 2007 р. у Міжнародному порівняльному дослідженні за проектом TIMSS взяли участь українські учні 4-х і 8-х класів; у 2011 р. – лише 8-х класів. Аналіз результатів дослідження показав покращення у 2011 р. (в порівнянні з 2007 р.) результатів колишніх четвертокласників: українські учні 4-х класів, які у 2011 р. стали восьмикласниками, в цілому підвищили свій міжнародний показник з математики на 10 балів, а з природничих дисциплін – на 25 балів [4]. Це сталося зав-

дяки тому, що участь України у TIMSS-2007 дала можливість на основі аналізу якості освіти в учнів виявити переваги і недоліки української системи освіти. Ураховуючи рекомендації TIMSS-2007, було доопрацьовано підручники, в яких додано задачі практичного змісту і задачі на застосування знань в нестандартних ситуаціях, тестові завдання різних форматів, розроблено нові збірники для проведення державної підсумкової атестації з предметів природничо-математичного циклу, для вчителів, методистів і науковців було організовано й проведено науково-методичні семінари і круглі столи з питань моніторингових досліджень в освіті [5].

Метою міжнародних порівняльних досліджень є оцінювання навчальних досягнень і компетентностей учнів та виявлення факторів, що впливають на рівень підготовки учнів. При цьому, виявлення зв'язку між результатами тестування та станом певного фактора є не менш важливим, оскільки дозволяє сформулювати гіпотези, що пояснюють отримані результати, а також згодом в інших дослідженнях дадуть можливість прогнозувати результати учнів, що відповідають різним станам цих факторів. Саме тому, у міжнародних дослідженнях поряд із тестами для учнів використовуються анкети. Наприклад, у Міжнародному порівняльному дослідженні за проектом TIMSS за допомогою анкет для учнів, їхніх батьків, вчителів й адміністрації навчального закладу збирається інформація про учнів (їхній вік, стать, ставлення до предметів, мотивація до навчання, плани на майбутнє та ін.), сім'ї учнів (освіта батьків, освітні ресурси вдома, кількість книжок та ін.), вчителів (демографічні характеристики, стаж, професійна підготовка, навчальне навантаження, організація навчального процесу, підготовка до уроку, підвищення кваліфікації та ін.), освітні установи (розташування, тип, кількість учнів у школі, матеріально-технічне забезпечення та ін.), навчальний процес (програма навчання, структура уроку, навчальна діяльність на уроці, навчальні матеріали та засоби навчання та ін.) [3, с. 81].

Досвід міжнародних порівняльних досліджень намагалися відтворити в дослідженні «Моніторинг якості загальної середньої освіти за результатами навчання учнів у початковій та основній школі» (далі – Моніторинг), який проводився в навчальних закладах України у листопаді-грудні 2013 р.

Мета Моніторингу полягала в оцінюванні стану національної системи освіти та отримання об'єктивної інформації про її якість: «Моніторинг не передбачає контролю діяльності педагогів чи навчальних закладів, а має на меті з'ясувати типові помилки і прогалини у засвоєнні змісту загальної середньої освіти, виявити болючі проблеми сучасної школи та визначити дієві шляхи їх подолання» [1, с. 4].

З-поміж навчальних предметів було обрано: у 5 класі – українську і російську мови, «Я і Україна» з «Основами здоров'я», іноземну мову; у 10 класі – українську мову і літературу, історію України, всевітню історію, алгебру, геометрію, іноземну мову, біологію, географію, фізику, хімію, «Технології» [1, с. 3].

Моніторинг проводився за збірниками завдань для учнів (початкової і основної школи та з обраних навчальних предметів). Кожен збірник завдань складався з 10 варіантів тестів, до яких входили завдання закритого і відкритого (розгорнутого) типів [1, с. 10]. (З кожного навчального предмета усі варіанти тестів були подібні один до одного, адже вони були створені за певним авторським шаблоном.)

Додатково використовувалися анкети для вчителів (для вчителів початкових шкіл та вчителів, що викладали відповідний предмет у 10-х класах). В анкетах вчителі зазначали свій педагогічний стаж, кваліфікаційну категорію, педагогічне звання, давали відповіді на запитання щодо стану організації навчального процесу, матеріально-технічного забезпечення та ін.

Планувалося також здійснити порівняння результатів моніторингу за чотирма рівнями навчальних досягнень з результатами оцінювання навчальних досягнень учнів у 2012/2013 н.р. за певними предметами. Проте, через порушення процедури проведення моніторингу, його результати не були оприлюднені, і його було призупинено. (Моніторинг повинен був проводитися щороку.)

Отже, міжнародні порівняльні дослідження якості освіти дають можливість не лише виявити переваги і недоліки в системі освіти кожної країни-учасниці та на основі цих даних виробити напрями покращення національної системи освіти, а й оцінити ефективність прийнятих управлінських рішень під час проведення наступних досліджень. Саме напрями поліпшення якості освіти, а не рейтинг держави, треба вбачати у результатах міжнародних порівняльних досліджень.

В Україні, крім участі в міжнародних порівняльних дослідженнях, має бути створена національна система моніторингу та оцінювання якості освіти. Негативний досвід минулого не повинен зупиняти цей процес, а навпаки, стимулювати його.

Література

1. Збірник інструктивно-методичних матеріалів для проведення моніторингу якості загальної середньої освіти за результатами навчання учнів у початковій та основній школі (2013) [Електронний ресурс] // Моніторинг 2013 – міністерські тести у школах перенесено на листопад ; Національна академія педагогічних наук України (Офіційний сайт). – Режим доступу: [http://naps.gov.ua/uploads/files/monitoring/MON_IMM-Monit_ukr_\(144-13\)_S.pdf](http://naps.gov.ua/uploads/files/monitoring/MON_IMM-Monit_ukr_(144-13)_S.pdf).
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
3. Основные результаты международного исследования качества школьного математического и естественнонаучного образования TIMSS-2007. Аналитический отчет. – Часть 2 (3. Результаты российских учащихся 4 и 8 классов по естествознанию. 4. Анализ факторов, влияющих на достижения учащихся 4 и 8 классов по математике и естествознанию. 5. Заключение) [Электронный ресурс] / Центр оценки качества образования Ин-та содержания и методов обучения Российской академии образования. – М., 2008. – 110 с. – Режим доступа: http://centeroko.ru/public.htm#timss_pub.
4. Прокопенко Н. Основні результати міжнародного порівняльного дослідження якості природничо-математичної освіти TIMSS 2011 [Електронний ресурс] / Прокопенко Наталія // Освітня політика. Портал громадських експертів. – Опубліковані статті. – 04.09.2013. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/analytics/68-osnovni-rezultatimizhnarodnogo-porivnyalnogo-doslidzhennya-yakosti-prirodnichomatematichnoji-osviti-timss-2011>.
5. Українські школярі за результатами дослідження якості природничо-математичної освіти TIMSS увійшли до двадцятки кращих [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. Офіційний веб-сайт // Актуальні новини. – 27 грудня 2012 р. – Режим доступу: <http://novyny.ostriv.in.ua/publication/code-5305451393CF5/list-8C72DA5726/>.

ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Оксана Першукова, к.п.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ

Розвиток багатомовності школярів визначено аспектом особливої уваги в європейських освітніх системах. Услід за Я. Бломаертом (*Jan Blommaert*), багатомовність на індивідуальному рівні – плюрилінгвізм, розглядають як комплекс специфічних семіотичних ресурсів, якими особа може послуговуватися у житті, а багатомовців вважають особами з комунікативною компетентністю особливого складу, яка має такі характеристики як: множинність, динамічність, інтегрованість, пов'язана з контекстом і залежить від індивідуальних особливостей.

Зважаючи на процеси міграції, глобальної мобільності та мультиспрямованості комунікації, поняття «мовна освіта» в країнах Європи зазнало суттєвих змін. Так, у контексті існуючих раніше держав-націй під ним розуміли процес опанування у першу чергу рідною мовою учнів, яка мала автоматично співпадати з мовою викладання у школі, але з кінця XX ст. в європейських школах стали активно опановувати кілька сучасних мов: глобальну англійську та інші мови міжнародної комунікації. Разом із тим, все більше уваги стали надавати збереженню розмаїтого мовного спадку і вивчати ті мови, якими послуговуються рідше. А отже, мовна освіта в Європі стала багатомовною. Багатомовна освіта розвивається спираючись на солідне підґрунтя — холистичну концепцію Ф. Грожана (*F. Grosjean, 1989*), мультикомпетентнісну теорію В. Кука (*V. Cook, 1995*) та динамічну модель білінгвізму Ф. Хердіні та У. Йесснер (*Ph. Herdina, U. Jessner, 2002*). Для інтенсифікації процесу навчання мов на рівні середньої школи важливою є ініціатива європейських фахівців щодо створення спільного освітнього контексту з усіх виучуваних мов, або *інтеграція мовного курикулуму*. Цей процес у межах однієї школи полягає в

об'єднанні усіх мовних предметів у одну освітню галузь і створює основу для прийняття єдиної за структурою і змістом навчальної програми. Процес імплементації інтегрованого курикулуму визнано європейськими фахівцями як складне завдання, яке слід розглядати не як «революцію курикулуму», а скоріше як процес, що потребує поступових змін, бо полягає у створенні у школах освітніх спільнот, для яких характерна наявність як горизонтальних, так і вертикальних зв'язків. Тому першочерговими заходами є: 1) прийняття спільної термінології, принципів та стандартів для предметів мовної галузі, особливо це стосується процедур оцінювання; 2) створення рекомендацій щодо застосовуваних методичних підходів з метою встановлення зв'язків між виучуваними мовами для формування наскрізних умінь і навичок та створення умов для міжмовного трансферу. Увесь процес навчання відбувається в контексті одного методологічного підходу – розвитку здатності послуговуватися всіма мовами курикулуму, а тому вимагає: 1) застосування загальних процедур та стратегій, розвиток усних та письмових вмінь для розуміння і продукування у чотирьох видах мовленнєвої діяльності; 2) ознайомлення учнів із дискурсивними ситуаціями та різноманітним жанрів літературних текстів; 3) загальні відомості про мову як явище дійсності подають у контексті опанування однієї мови та повторюють і уточнюють у руслі навчання інших; 4) формування в учнів металінгвістичної свідомості відбувається завдяки спостереженню, аналізу, концептуалізації мовних явищ в усіх виучуваних мовах; 5) аспект вмотивованості щодо опанування та послуговування кожною з виучуваних мов, формування ставлення до проявів мовнокультурних особливостей, потребує особливої уваги в процесі навчання кожної з мов.

Проаналізувавши досвід Австрії, Іспанії, та франкомовної частини Швейцарії, які є лідерами цього освітнього напрямку, ми дійшли висновку, що принципи інтегрованого курикулуму можна охарактеризувати у такий спосіб: 1) на початковому етапі навчання рідна мова має обов'язковий статус для кожного учня і включає формування грамотності письма, бо саме у рідній мові відбувається становлення процесів мислення, які є основою для опанування змісту предметів новими мовами у майбутньому; 2) навчання *L2* та *L3* супроводжується постійним порівнянням релевантних аспектів рідної мови: якщо в

контексті навчання іноземних мов існувало чітке мовне розмежування для уникнення інтерференції, то в нових умовах на тлі порівняльно-контрастивного підходу якомога ширше застосовується трансфер; 3) навчання нерідної мови як системи (*L2*, *L3*, *Ln*) не надає достатньої підготовки для застосування мови в якості засобу опанування предметним змістом. Для полегшення розуміння застосовують технологію *скафолдінгу*, що передбачає актуалізацію уже наявних знань; запроваджують ознайомлення учнів із процесами, пов'язаними з опануванням предметним змістом рідною мовою та мовними структурами для їх вираження засобами нової мови. Використання *L1* не заборонено, а навпаки схвалюється, бо рівень опанування предметним змістом за таких умов вищий.

Процес запровадження інтеграції мовного курикулуму в Україні у контексті однієї школи доречно розпочати з визначення загальної мети навчання і рівнів компетенцій, які мають бути досягнуті у кожній із виучуваних мов. Наступним кроком має стати вибір єдиних для застосування в навчанні усіх мов підходів та методологій. Далі слід встановити інтегровану рамку змісту, за якою зміст навчання мов є комплементарним за природою, але містить специфічну для кожної з виучуваних мов інформацію. Слід прийняти до обліку функцій, які має у суспільному житті України кожна з мов, і відобразити це у мовному курикулумі, зокрема у досягненні бажаних рівнів компетенцій. Рішення щодо моменту початку навчання кожної з мов, кількості навчального часу й інтенсивності навчання, має бути предметом обговорення в кожному конкретному випадку. На нашу думку, застосування такого підходу надасть можливість повніше задовольнити освітні потреби українців, бо сприятиме глибшому опануванню рідної мовою кожного індивіда, надасть можливості для опанування державною мовою, мовами сусідів та іноземними мовами для повноцінного міжкультурного спілкування, збереження етнокультурної ідентичності представників національно-культурних спільнот, забезпечення академічної успішності, конкурентоспроможності та мобільності громадян України.

**РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ
ПРОГРЕСИВНИХ ІДЕЙ ТЕОРІЇ
ОСВІТНІХ ЗМІН США У ПРОЦЕСІ МОДЕРНІЗАЦІЇ
СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

Катерина Шихненко

*Інститут державного управління
у сфері цивільного захисту,
м. Київ*

Розгляд упроваджених у США концепцій освітніх змін уможливив запропонувати власні міркування щодо їх ефективного використання у процесі модернізації національної системи освіти України як комплексу заходів на державному, регіональному, шкільному та класному рівнях.

І. Державний рівень:

1. Оновлення законодавчої бази освітніх змін із урахуванням актуальних сучасних досліджень в освіті, зокрема результатів наукових розвідок міжнародної громади теоретиків та практиків освітніх змін. Законодавчі акти з питань удосконалення та реформування освіти, на нашу думку, повинні переглядатися не рідше ніж раз на 5 років. За приклад можна взяти періодичну редакцію законодавчих освітніх актів у США.

2. Відхід від крайньої централізації в освіті, надання регіонам більшої самостійності та автономності у розгляді освітніх проблем.

3. Відхід від практики прескриптивізму освітніх реформ та впровадження практики «національного діалогу», постійного зворотного зв'язку між владними структурами та освітніми організаціями і громадами. Вкрай актуальною вважається діяльність команди авторитетних незалежних експертів з оцінювання програм освітніх перетворень та їхніх результатів, з розроблення комплексних рекомендацій щодо реалізації освітніх змін.

4. Необхідність побудови розвиненої інфраструктури освітніх змін. Досвід США свідчить про доцільність створення в Україні

Агентства з освітніх змін – колегіального органу, який би здійснював політику держави у сфері реалізації освітніх реформ, із розгалуженою мережею регіональних філій, на зразок агентств з освіти на рівні штатів в США.

5. Спрямування вітчизняної педагогічної освіти на виховання вчителя-«мислячого практика» (the reflective practitioner). У контексті реформ української педагогічної освіти повинні здійснюватися комплексні дослідження зі створення нової концептуальної моделі вчителя-агента змін, його підготовки до безперервної самоосвіти, постійної рефлексії над власною діяльністю.

6. Подальша участь України у світових програмах оцінювання якості освіти – «Міжнародному порівняльному дослідженні якості природничо-математичної освіти» (TIMSS), «Програмі міжнародної оцінки учнів» (PISA), «Міжнародному дослідженні якості читання та розуміння тексту» (PIRLS) – для розробки адекватної політики в сфері освіти.

II. Регіональний рівень:

1. Підтримка розроблення та впровадження регіональних програм освітніх змін з урахуванням прогресивного світового досвіду, встановлення тісних контактів з регіональними науковими та методичними центрами та мережами розвинених країн, що мають позитивний досвід реалізації реформ.

2. Посилення діяльності окружних комітетів з освіти, батьківських та громадських організацій, які співробітничать зі школою.

3. Запровадження практики утворення регіональних сервісних центрів підтримки діяльності шкіл, які працюють як «зовнішні агенції змін» та є стимулом для шкіл до самовдосконалення.

III. Шкільний рівень:

1. Спрямування шкіл на їхній розвиток як організацій, що постійно навчаються, як професійних навчальних громад, що мають спільні цінності, здійснюють системні зусилля для перетворення всіх членів шкільної спільноти на агентів змін.

2. Посилення ініціативи шкіл у побудові взаємодії з батьками, місцевою громадою та бізнес-організаціями на засадах партнерства.

3. Розбудова системи міжнародних учительських обмінів, залучення до участі у навчальному процесі іноземних методистів (зовнішніх агентів змін), що є корисним для ознайомлення з реформуванням шкіл за кордоном.

4. Здійснення роботи з покращення психологічного клімату школи, створення особливого шкільного етосу – атмосфери задоволення від навчання, захоплення учнів та вчителів навчальною діяльністю, існування спільності інтересів та розуміння спільної мети.

5. Посилення ролі директора школи не тільки як виконавця організаторських та менеджерських функцій, а й як досвідченого психолога та знавця феноменологічного аспекту змін, адже успішні результати реформ значною мірою залежать від ставлення, емоцій та ментальних моделей вчителів. Створення унікальних психологічних умов – ситуацій критичної самооцінки, розвитку творчого потенціалу вчителів; формування їхньої внутрішньої готовності до змін, моніторинг готовності педагогічного колективу до реформаційної практики – ключове завдання сучасного керівника школи.

IV. Рівень класу:

1. Впровадження інноваційної практики персоналізації освітніх траєкторій учнів та розвивального оцінювання.

2. Організація навчання на основі конструктивістської дидактичної парадигми, що відхиляє пасивне сприйняття інформації учнем та пропонує «активне навчання» через дискусії, обговорення, рефлексію, генерацію ідей тощо.

3. Здійснення структурних змін на рівні класу: моделювання особистісно-орієнтованого навчального середовища через створення системи факультативів та гуртків, невеликих навчальних громад для учнів за інтересами; надання заохочувальних стипендій і грантів учням; впровадження коригувальних курсів для учнів, що не встигають; запрошення консультантів-експертів, які здійснюють психологічний супровід та підтримку класу.

У процесі запозичення іноземних освітніх інновацій слід виходити не з сліпого копіювання західних зразків, а з принципу виокремлення їхніх найвагоміших позитивних здобутків, врахування національно-маркованих особливостей вітчизняної системи освіти.

РОЗВИТОК КОНЦЕПЦІЇ ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ АМЕРИКАНСЬКОЇ СИСТЕМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Світлана Шумаєва, к.п.н.

*Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
м. Умань*

Проблема низької якості шкільної освіти, відсутність чітких і явних вимог до змісту та результатів освіти, низький рівень очікувань, що пред'являються суспільством і школою до більшості учнів, відсутність позитивних зрушень від попередніх реформ, що мали місце у 60-х-70-х роках, слабка базова освіта, послаблення авторитету шкільного атестату, практика розподілу учнів за здібностями призвели до появи ідеї освітнього стандарту в системі шкільної освіти США в 80-х роках ХХ ст. В її основу було покладено концептуальні ідеї когнітивістської педагогіки про обумовленість розвитку інтелекту правильним навчанням; ідея прогнозованого й вимірюваного якості освіти, запозичена з концепції управління якістю у сферах виробництва та бізнесу; принципи демократизму освіти, що передбачають рівність прав громадян на отримання повноцінної, якісної освіти та ідеї неопрагматизму.

Розвиток концепції освітніх стандартів здійснювався в ході практичної діяльності з розробки та впровадження стандартів, спрямованих на підвищення якості шкільної освіти. Цей процес умовно поділяють на 5 етапів. Перший із них припадає на період з 1983 по 1989 роки, характеризувався зацікавленістю проблеми та спроби окреслити необхідність реформування шкільної освіти. Наступний етап – 1989 – 1994 роки, характеризувався формуванням єдиних підходів щодо освітніх стандартів в умовах концептуального плюралізму. Період з 1994 по 2000 роки характеризувався впливом ідей неопрагматизму на концепцію освітніх стандартів та розвитком структури освітніх стандартів. У період з 2001 по 2004 роки спостерігалось розширення ролі і функцій освітніх стандартів і початок 2004 року ознаменувався розробкою нової концепції стандартів під впливом ідей есенціалізму та когнітивізму.

Важливо відмітити, що об'єктами стандартизації американської шкільної освіти стали зміст і результати освітньої діяльності. Для різних рівнів (етапів) навчання в школі стандарти змісту були представлені у вигляді бенчмарків, а стандарти досягнень – у вигляді індикаторів прогресу. Бенчмарки – це детальні описи елементів змісту освіти з певної дисципліни для певного рівня (етапу) навчання, а індикатори прогресу – докладні описи результатів освіти на даному етапі навчання. Для кожного індикатора прогресу були розроблені три рівня досягнень, які характеризують якість засвоєння змісту, визначеного стандартом для даного етапу навчання, і відображають вимоги до рівня підготовки учнів.

Реалізація освітніх стандартів середньої школи США здійснювалася в умовах децентралізації та демократизації системи освіти. Внаслідок децентралізації рішення з різних питань створення та впровадження освітніх стандартів приймаються на всіх рівнях системи освіти США. Демократичний характер розробки та реалізації освітніх стандартів передбачає плюралізм думок і необхідність досягнення консенсусу між різними групами учасників процесу. Основним способом реалізації освітніх стандартів на практиці середніх шкіл США є їх інтеграція в шкільний каррікулум, яка здійснюється шляхом створення на основі стандартів системи методичних документів: освітні стандарти – методичне керівництво по створенню каррікулума – каррікулум – поурочні плани. Проте варто зазначити, що незважаючи на широкомасштабність реформ, здійснюваних державою, в тому числі на фінансовому та законодавчому рівнях, очікуваний результат був слабким. Дослідження на рівень засвоєності знань, що мали місце у 2004 році, показали той же рівень, що був зафіксований у 1970-х роках. Проте окремі штати таки наполягали на проведенні комплексних реформ, орієнтованих на стандарти, що призвели до значного, стабільного покращання в системі американської освіти.

Говорячи про тенденції в цілому, можна відзначити, що одні з них збереглися впродовж всього процесу реформування шкільної освіти США наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття, інші ж, навпаки, з'явилися у відповідь на вимогу часу. Проте, більшість з них мають на меті підтримку критеріально-оціночної та організаційно-управлінської функцій, розширення системоутворюючої ролі

стандартів, посилення ціннісно-цільового компонента стандартів, посилення когнітивістської спрямованості стандартів, розширення базового ядра змісту освіти, встановлення пріоритету академічного змісту освіти над трудовими навичками та компетенціями, посилення гуманістичної спрямованості стандартів, оформлення єдиної структури стандартів, посилення полі- та мульти-культурної спрямованості стандартів. А відтак, можна стверджувати, що американські освітні стандарти відображають глобальні світові тенденції в освіті, такі як гуманізація, гуманітаризація, демократизація, глобалізація тощо.

Література

1. Беспалько В. П. Проблема образовательных стандартов в США и России / В. П. Беспалько // Педагогика. 1995. - № 1. – С. 89-94.
2. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. 2003. – № 10. – С. 8-14.
3. Бриггс Д. Краткий обзор тенденций образования в США / Д. Бриггс // Перспективы. 1996. – Т. 25, № 3. – С. 37-58.
4. Вайянт, Ж. Образовательные стандарты в американской школе ст. из США. / Ж. Вайянт // Преподавание истории и обществознания в школе. 2000. – № 3.1. С. 75-78.
5. Зарубежный опыт в образовании (Европа, США, Китай, Япония, СНГ) // Официальные документы в образовании: информ. бюл. 2002. – №2. – С. 50-73.
6. Ключевая идея реформы: (О реформе школьного образования США) // Учит. газ. 1986. – 6 июля.

IV. СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ — СВІТОВИЙ ВИМІР

МОДЕЛІ ВНУТРІШКІЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В АНГЛІЇ

Вікторія Белова

*Київський національний
торгівельно-економічний університет
м. Київ*

В Англії перехід навчальних закладів на автономний менеджмент відбувався паралельно із запровадженням стандартів змісту освіти та якості знань (відповідно до Національного навчального плану) [9, р. 15].

Дослідники Д. Мерфі (Murphy J.) та Л. Бек (Beck L.) всі існуючі моделі англійського автономного шкільного менеджменту об'єднують у три групи (залежно від способів здійснення контролю за діяльністю навчального закладу): адміністративний менеджмент; професійний менеджмент; громадський менеджмент.

Розглянемо, суть кожного з них.

При використанні моделі адміністративного менеджменту владні повноваження передаються вищими органами управління освітою директору школи, тобто керівництво школою здійснюється директором школи одноосібно. В цьому випадку, рада школи набуває дорадчих функцій при директорі. В контексті сучасних децентралізаційних реформ директор школи часто виступає як політична фігура, на противагу учительському колективу та учительським спілкам. Передача йому управлінських повноважень має не тільки адміністративне, а й політичне значення. Головною метою є підвищення ефективності використання ресурсів, підвищення рівня відповідальності школи за виконання централізовано визначених цілей, стандартів професійної діяльності та очікуваних результатів. Напрямок розвитку для вирішення політичних та адміністративних проблем — «згори вниз». Відбувається делегування або деволуція повноважень щодо розподілу бюджету, прийняття кадрових рішень (стосовно педагогіч-

ного і непедагогічного персоналу), визначення спеціалізації навчального закладу, запровадження механізмів загального менеджменту якості тощо. Звітність навчального закладу перед вищими освітніми інстанціями організовується відповідно до певних контрактних угод та централізовано визначених рівнів навчальних досягнень учнів. Адміністративна відповідальність відбувається у вигляді санкцій та винагород.

При використанні моделі професійного менеджменту, владні повноваження надаються колективу професіоналів, яких у шкільній раді переважна більшість. Для вдосконалення всіх соціально та особистісно значущих аспектів діяльності школи, розвивається широке шкільне самоврядування. Його мета — удосконалення навчального процесу та формування шкільного колективу, спроможного спільно вирішувати всі проблеми шкільного життя. Напрямок розвитку — «знизу — вгору», як професійна ініціатива педагогічного колективу навчального закладу. Керівництво школою здійснюється колегіальною шкільною радою, до складу якої входять директор школи, вчителі, батьки, учні, представники місцевої громади. Практично весь колектив входить до органів шкільного самоврядування. Відбувається формування нової шкільної культури, якою передбачається розвиток навичок колегіального прийняття рішень, формування директором та педагогічним колективом школи нових лідерських ролей, безперервний професійний розвиток усіх членів педагогічного колективу. Тобто, школа перетворюється на організацію, що безперервно навчається. Вона звітується за всі суспільно значущі аспекти своєї діяльності перед колективом колег-професіоналів, перед учнями та їхніми батьками, місцевою громадою. Професійна відповідальність пов'язана з необхідністю підтвердження існуючого професійного статусу або отримання вищого [10, р. 15-16].

Стосовно громадського менеджменту, то головну роль у здійсненні управлінських повноважень відіграють представники батьківської та місцевої громади. Це дає можливість ширше враховувати місцеві потреби в змісті освіти. Цей тип моделі шкільного менеджменту ще можна назвати ринковим, «оскільки батьки, представники місцевої та бізнесової громад, що стають, як правило, членами шкільних рад, виступають передусім як споживачі освітніх послуг,

консьюмерські запити яких і повинна враховувати школа» [15, р. 128 – 129]. Основними завданнями за цієї моделі шкільного менеджменту є підвищення ринкової ефективності та продуктивності освіти, розвиток освітнього вибору, створення конкуренції між навчальними закладами, диференціація освітньої пропозиції. Напрямок розвитку відбувається «знизу – вгору», як ініціатива суб'єктів ринкових відносин. Така модель є характерною для діяльності грантових шкіл, спеціалізованих шкіл та міських технологічних коледжів [10, р. 10-11; 12, р. 2-3]. Керівництво школою здійснює шкільна рада. Більшість в ній становлять батьки (споживачі освітніх послуг). Програми впроваджуються шляхом диференціації освітньої пропозиції, що сприяє розвитку можливостей освітнього вибору для якомога більшої кількості споживачів освітніх послуг. Кожна школа знаходить свої ринкові ніші, спеціалізуючись відповідно на потребах певного споживацького контингенту, підвищуючи ефективність і продуктивність діяльності, маркетинг освітніх послуг, спрямовуючи всі свої зусилля на покращення іміджу школи і, таким чином, піднімає свій ринковий статус. Навчальний заклад звітує про ринково значущі результати діяльності перед споживачами освітніх послуг. За результатами участі навчального закладу в конкурентній боротьбі за споживачів (учнів), визначається ринкова відповідальність.

Британські дослідники К. Лейтвуд та Т. Мензіс до трьох названих моделей АШМ додають ще одну – менеджмент збалансованого контролю, коли професіонали та батьки відіграють однаково важливу роль в здійсненні управлінських повноважень, їх кількість у раді школи однакова [6, р. 340-343].

Насправді ж, в реальному житті, жодної моделі в чистому вигляді не існує. Як правило, співіснують елементи різних моделей, де однієї з них відводиться домінуюча роль.

ОСОБЛИВОСТІ УКЛАДАННЯ ШКІЛЬНОГО КУРИКУЛУМУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ

Ірина Борисенко

*Чернігівська філія Рівненського інституту слов'янознавства
Київського славістичного університету
м. Чернігів*

Шкільний курикулум у британській педагогічній літературі розглядається як програма з відібраним змістом та навчальною або будь-якою діяльністю, яку школа пропонує учням з метою сприяти їхньому розвитку [3, с. 18].

Шкільні курикулами використовуються як інструмент реалізації процесуальної характеристики курикулуму – на цьому рівні відбувається укладання навчальних планів з розподілом навчального часу; визначення кількості семестрів у навчальному році; навчального навантаження на тиждень; тривалості уроку; додаткових годин для навчання грамотності письма і математики; групування учнів. Школи відповідальні також за добір методів і форм навчання та підручників.

Стандарт початкових шкіл усіх регіональних частин Сполученого Королівства містить відносно уніфікований склад навчальних предметів або галузей і міжпредметних тем. Різниця полягає в засобах трансляції знань і умінь: це може бути формат окремих предметів, інтеграція до змісту інших дисциплін та міжпредметна основа.

Структура національного стандарту початкової освіти Англії, Уельсу і Північної Ірландії містить навчальні програми (programmes of study), що розробляються для кожного предмета на відповідному етапі навчання. Йдеться про стандарт змісту кожного предмета, оскільки навчальні програми окреслюють мету і завдання кожної дисципліни, необхідний обсяг знань, а також умінь та навички, які учні мають набути протягом визначеного часу. У навчальних програмах визначено також очікувані результати навчальної діяльності учнів у форматі показників досягнутих результатів (attainment targets).

Навчальна програма складається з інваріантної та варіативної складової з кожного виду діяльності. До першої відноситься обов'язковий мінімум знань, умінь та навичок, який учні повинні опанувати наприкінці ключового етапу [1, с. 8].

Ключова ідея засвоєння учнями змісту початкової освіти в навчальних програмах Англії до 2014 р. полягала в концепті «знання, навички і розуміння». З 2014 р. концепт був замінений на інше формулювання – «основна суть, навички і процеси» (matters, skills and processes). Схожий формат (знання, розуміння і навички) мають навчальні програми Північної Ірландії. У навчальних програмах Уельсу об'єм знань для трансляції визначено «змістом навчання», а показники досягнутих результатів – «стандартами навчальних досягнень учнів».

У процесі укладання навчальних планів у початковій школі враховуються цілі Національного курикулуму; пріоритети навчання; додаткові потреби школи та громади; вирішуються питання, які галузі або елементи знань із галузей викладати окремо і які знання інтегрувати до змісту інших предметів; із якою періодичністю організовувати навчання з різних галузей; шляхи адаптації курикулуму до дітей із різними навчальними можливостями та особливими освітніми потребами; як допомогти учням переходити на відповідні ключові етапи навчання. Питання про розподіл навчального часу шкільного компонента; визначення кількості семестрів у навчальному році; обсяг навчального навантаження на тиждень; тривалість уроку; розподіл додаткових годин для навчання писемної грамотності і математики; групування учнів також визначаються шкільним курикулумом [2, с. 36].

Іншим пріоритетним напрямом у процесі укладання шкільного курикулуму, крім англійської мови і математики, є географія і міжпредметна тема «Особистісне, соціальне виховання й основи здоров'я», що сприяє цілісному розвитку учня і формуванню суспільно-ціннісних навичок.

Формат трансляції учням знань також різниться. Існує декілька підходів до організації занять у початковій школі. Різниця полягає в тривалості, залежно від предмета, етапу навчання та часу. Заняття можуть бути поєднаними в сесії або блоки.

Важливим компонентом навчальних програм Англії та Уельсу, Курикулуму Північної Ірландії є показники досягнутих результатів (attainment target), які учні повинні продемонструвати по завершенню опанування навчального матеріалу відповідного рівня складності. Зазначені показники результатів детально схарактеризовані у вигляді описів рівнів (level descriptions) зростаючої складності.

На відміну від Англії, Уельсу і Північної Ірландії, очікувані результати навчальної діяльності в Курикулумі для досконалості Шотландії представлено в більш широкому форматі і введено як складник компоненту «Досвід і результати», що визначені для кожної курикулярної/навчальної галузі.

Таким чином, важливою особливістю укладання шкільного курикулуму початкової освіти у Сполученому Королівстві є взаємозв'язок між змістовою та процесуальною складовою курикулуму, що досягається шляхом наповнення національного курикулуму аспектами організації навчального процесу на шкільному рівні.

Література

1. Curriculum Structures and Stages in Primary Education: Audit of Policy Across Jurisdiction: Key Findings Summary / H. Grayson, E. Houghton, S. O'Donnell, C. Sargent. – Slough: NFER (National Foundation for Education Research), 2014. – 47 p.
2. Designing and Timetabling the Primary Curriculum. A Practical Guide for Key Stages 1 and 2 : Guarding Standards. – London : Qualifications and Curriculum Authority, 2009. – 43 p.
3. The Framework for the National Curriculum. A Report by Expert Panel for the National Curriculum Review. – London : Department for Education, 2011. – 77 p.

ОСВІТНІ ДОМІНАНТИ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ – ВИХІДЦІВ З НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У СЕРЕДНІХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ США

Олена Гончаренко

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка
м. Київ*

Відомо, що саме США були і залишаються першою державою Заходу, де в основу шкільної освіти була закладена концепція демократичної доступності, максимуму знань для всіх, а не тільки “економічної й соціальної еліти”. Особливістю американської системи освіти, яка історично склалася, є її децентралізація. Адже цінності демократичного суспільства для особистості важливі не самі по собі, а тому, що найкращим чином уможливають розвиток досягнення успіху в житті, тощо. На наш погляд, розширення прав і свобод у демократичному суспільстві розглядається як важлива умова її самореалізації. Тому процес виховання та освіти повинні бути направлені на формування результату, на збереження цього багатонаціонального суспільства, що є особливо актуальним в наш час для України. Прикладом завдань в успішній реалізації громадянського виховання, креативної особистості нового покоління і перш за все для дітей – вихідців з національних меншин у шкільних закладах загальної середньої освіти України може бути запозичення у запровадженні громадянсько-правової освіти з теоретичного спадку американського дослідника Дж. Дьюї (Dewey J.). Адже цей досвід був продовжений також новаторами у галузі педагогіки не тільки Америки, а також Європи та Японії. Ефективність виховання свідомого громадянина у шкільному оточенні також було підтверджено досвідом Бруклінської школи (Brooklyn Latin School) штат Массачусетс, школи Саммерхілл (Summerhill School) Великобританія, Вальдорфських шкіл та ін. Перш за все, виховання, як слушно наголошував Дж. Дьюї, повинно спиратись на незалежну наявність природжених задатків, і тому

завдання виховання є в розвитку таких задатків, а не в їх створенні. Тобто у процесі освіти формується досвід учня, і тільки при цій умові навчання набуває для нього особистого змістовного значення. Цілком очевидно, що одна із важливих задач системи виховання і полягає в тому, щоб навчити молоду людину пристосовуватись до соціоприродного та соціокультурного середовища і таким чином отримати можливість розвивати свої природні унікальні здібності. У цьому випадку школа повинна адекватно і гнучко реагувати на динамічні зміни у суспільстві та давати дітям максимальну можливість для вироблення суспільного почуття співробітництва та навичок взаємодопомоги. У школяра розвивається здібність розуміти сутність виникаючих подій, потреби їх впливу, які є важливими чинниками в його житті. Характер такого саморозвитку повинен визначатися самим учнем, який є і залишається особистістю, яка формується не як об’єкт зовнішніх впливів, а активний суб’єкт самоосвіти. У свій час досить правильно та влучно відзначав двадцять шостий президент США Т.Рузвельт: «Дати освіту і не прищеплювати моральних принципів – значить виховати ще одну небезпеку суспільству». Адже розуміння сучасних ринкових відносин означає відповідальність і порядність, а не аморальність і байдужість які не можуть бути без відновлення моральних цінностей у школі та ВНЗ. Тобто поєднати етику, моральність і гуманність можна лише через освіту. В цьому аспекті особливо важливими є сучасні інтернет – технології із залученням новітніх засобів матеріально-технічного забезпечення у навчанні, що в умовах сьогодення є особливо актуально для кожного навчального закладу. У США визнали за необхідне досягнення високих освітніх стандартів завдяки новим технологічно-орієнтованим методам навчання які доступні всім категоріям американської учнівської молоді незалежно від їх етнічного походження. Одним із важливих складових суспільного життя та освіти у США, як самобутнього явища, яке викликає підвищений інтерес науковців, освітян та політиків є полікультурність, як постійний предмет дискусій. Етнічна багатоманітність привертає до себе увагу вчених багатьох країн. Слід зазначити, що починаючи з середини 50-х років федеральним урядом, а також керівництвом деяких штатів прийнято ряд законодавчих актів, які стимулюють розвиток теоретичних і приклад-

них досліджень у галузі полікультурної освіти та впровадження їх результатів у практику американської школи. Аналізуючи хронологію законодавчих актів видно, що питання про збереження культурної спадщини національних меншин, розвиток творчого потенціалу, соціально-правові та комунікативні компетентності, виховання толерантності в учнів – вихідців з національних меншин не втратили актуальності і в наші дні. Етнічна багатоманітність США привертає до себе увагу вчених багатьох країн. Так демографічні дослідження про походження учнів у школах Сполучених Штатів підтвердили, що кількість учнів – представників різних культур і етносів у школах США постійно зростає. До 2020 року етнічні меншини можуть нараховувати у США 91 млн. чоловік. Це 34% всього населення (17% у 1980 році). За оцінкою журналу «Тайм» до 2056 року домінуюча нація може стати меншістю.

Досить чітко значимість освіти відзначив український науковець Н.П. Лукашевич: «Освіта, як ядро виховання, що визначає процес передачі нагромаджених минулими поколіннями знань і культурних цінностей». Тобто у ядрі виховання нагромаджується об'єм знань і культурних цінностей, які передаються із покоління в покоління. Це і є не що інше, як освіта. У цьому контексті особливістю американської освіти дітей – вихідців з національних меншин є те, як свідчать дані досліджень, що рівень знання рідної мови для академічного сприйняття так само важливий як і знання англійської мови. Отже, основою знань з англійської мови є розуміння предмету на рідній мові.

Отже, слід відмітити, що освітня реформа у США, є засобом практичних змін, яка створює найпотужніший інвестиційний ресурс – людський потенціал та веде пошук шляхів формування єдиного світового освітнього простору з метою духовної взаємодії соціумів.

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ КРАЇН-ЧЛЕНІВ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ У СФЕРІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Діна Гриненко

*Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ*

З розвитком передових технологій, а також виникненням особливо нагальної необхідності у спілкуванні між носіями різних мов питання удосконалення процесу навчання іноземних мов постає особливо актуальним у всьому світі, у тому числі в Європі, де освітня політика починає бути спрямованою на формування випускника, здатного максимально ефективно працювати в багатонаціональному суспільстві.

З цією метою Рада Європи створює власні рекомендації щодо удосконалення іншомовної освіти. Однією з найважливіших з них, вважаємо Рекомендацію № Р (1998) щодо сучасних іноземних мов Комітету Міністрів, котра наголошує на важливості міжкультурної комунікації та мультилінгвізму як ключових освітніх стратегій, пропонує певні заходи щодо кожного з освітніх секторів та значну увагу звертає на навчання іноземних мов у початковій школі як однієї з ключових передумов удосконалення знань з цього предмету. Особливий наголос був зроблений також на освіту майбутніх учителів іноземних мов, котрі мають бути достатньо компетентними задля того, аби досягти високої якості навчального процесу [3, с. 47].

Питання збереження мовного багатства європейських країн було охоплено в Рекомендації № 1383 з питань лінгвістичної різноманітності 1998 року, виданою Парламентською Асамблеєю Ради Європи, де було чітко вказано на те, що мовна освіта повинна пропонувати школярам якомога більше мов для вивчення задля вирішення проблеми надмірної популярності англійської мови та надто низької суспільної оцінки цінності інших іноземних мов. Подібний напрям розвитку іншомовної освіти в Європейському Союзі був підтриманий і в Рекомендації № 1539, створеної у 2001 році, котрий став

Європейським роком мов. У цьому документі вказувалося на заохочення європейців до спілкування одразу кількома мовами, та, відповідно, їх вивчення, застосовуючи при цьому саме ті викладацькі підходи, що будуть максимально відповідати індивідуальним потребам кожного окремого учня та даватимуть їм можливість отримувати задоволення від навчання, а також досягати, таким чином, власних цілей.

Важливу роль у розвитку європейської іншомовної освіти також відіграла Рекомендація № 3 Комітету Міністрів, видана у 2005 році. Вона стосувалася особливо нагальної необхідності навчання в школі саме тих іноземних мов, якими спілкуються народи сусідніх держав задля збереження та розвитку добросусідських відносин між ними [3, с. 48].

Основоположними для розвитку іншомовної освіти залишаються й деякі інші офіційні документи, а також розробки європейських педагогів та вчених. Перш за все, до них слід віднести «Біографію зіткнень між культурами» («Autobiography of Intercultural Encounters»), що полягає у створенні цілісного аналізу конфлікту, що в той чи інший час виник у реальному житті та був спричинений відмінностями між культурами різних спільнот [1, с. 3]. Метою цієї розробки є визначення причини виникнення такого конфлікту, можливі шляхи його подолання та на основі отриманих фактів визначення саме тих аспектів іншомовної освіти, над удосконаленням яких необхідно провести роботу з метою його уникнення у майбутньому. Задля забезпечення можливості застосування вищезгаданої «Автобіографії» на практиці вона була перекладена різними мовами, у тому числі регіональними, а також адаптована до тих чи інших реалій, притаманних певним територіям держав Європейського Союзу [3, с. 51]. Отримані результати широко застосовуються педагогами у процесі створення курсів, націлених на формування соціокультурної компетентності майбутніх випускників.

Крім того, актуальною проблемою для європейських урядовців є удосконалення рівня ефективності іншомовної освіти за допомогою відповідних програм мобільності школярів. Їх прикладами стали «Сократ-Ерасмус» («Socrates-Erasmus»), «Грантвіг» («Gruntwig»), «Леонардо» («Leonardo») та інші. Ці програми стали одним з найефективніших способів підтримки взаєморозуміння між різними європейськими народами, підвищення рівня іншомовних знань дітей,

формування їх лінгвістичних та міжкультурних навичок, виховання толерантного ставлення до представників інших мовних спільнот, тощо. Усе ж, незважаючи на досить велику кількість позитивів у цій сфері, європейські педагоги виявили й деякі недоліки, що мають бути усунені в найближчому майбутньому, а саме врахування потреб кожного окремого учня у процесі підготовки таких програм, а також дотримання певної послідовності у її викладі, що має складатися з двох етапів: перший етап – інтенсивне навчання іноземної мови; другий етап – вивчення специфічного предмету, що вимагає наявності певного кола знань [2, с. 12-13].

Таким чином, аналіз сучасної освітньої політики країн-членів Європейського Союзу чітко продемонстрував основні стратегічні напрями розвитку іншомовної освіти у середніх загальноосвітніх закладах цих держав. Перш за все, до них належать намагання зберегти мовну різноманітність європейської спільноти, у той же час виховуючи толерантне ставлення одне до одного. Надзвичайно важливе місце посідає й підвищення рівня якості іншомовної освіти за допомогою вдосконалення різноманітних аспектів навчання, у тому числі запровадження особистісно-орієнтованого навчання, що полягають в максимальному спрямуванні на потреби індивідуума.

Література

1. Autobiography of Intercultural Encounters. Council of Europe, 2009. – 20 p.
2. Martinez I. New Challenges in the Teaching and Learning of Modern Languages in Twenty-First Century Europe / I. Martinez // University of Santiago De Compostela, 2011. – [Electronic resource]: Access no de: <http://www.spertus.es/publications/ignacio/new%20challenges%20in%20the%20teaching%20and%20learning%20of%20modern%20languages.pdf>
3. McPake J. Valuing All Languages in Europe / J. McPake, T. Tinsley // Council of Europe, European Centre for Modern Languages, 2007. – 60 p.

ОСОБЛИВОСТІ ПОЛЬСЬКОЇ СИСТЕМИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Василь Дунець

*Інститут обдарованої дитини НАПН України
м. Київ*

В результаті проведеної у 1998-1999 рр. освітньої реформи у Польщі встановлено трьохступеневу структуру шкільної освіти: початкова школа, гімназія та після гімназійні школи.

Навчальний процес у початковій школі складається із двох трьохрічних етапів: перший (1-3 клас) – відсутній чіткий поділ на предмети, а учні навчаються у вигляді інтеграційних занять; другий (4-6 клас) – існує чіткий предметний поділ та оцінюється активність учнів на уроках. Навчання у початковій школі завершується написанням контрольної роботи, результати якої не впливають на продовження навчання у школі другого ступеня – гімназії, за виключенням шкіл, які встановлюють критерії під час набору учнів.

Після закінчення початкової школи учні продовжують навчання у трьохрічній гімназії. Навчання у гімназії завершується складанням іспиту, результати якого враховуються для продовження навчання вищого рівня.

Середня школа у Польщі складається з різних типів навчальних закладів (їх часто називають як післягімназійні школи), один із яких випускники гімназії обирають за власним бажанням: загальноосвітній ліцей (навчання триває 3 роки), а після закінчення випускники складають іспит зрілості (матуру), результати якого враховуються під час вступу до вищого навчального закладу; профільний ліцей (навчання триває 3 роки); технікум (навчання триває 4 роки); професійно-технічна школа (навчання триває 2-3 роки), після закінчення якої підвищити свій кваліфікаційний рівень можна в додатковому ліцеї (навчання триває 2 роки), або додатковому технікуму (навчання триває 3 роки).

Більше того, можна виділити декілька особливостей польської системи середньої освіти.

По-перше, школи в Польщі можуть бути як державної, так і недержавної форми власності, які створюються у визначеному порядку. Засновниками державних шкіл можуть бути органи місцевого самоврядування або відповідні міністерства. Останні мають право створювати спеціалізовані школи: сільськогосподарські, художні тощо, які відповідно їм і підпорядковуються. Недержавні школи можуть створюватися виключно юридичними та фізичними особами. У визначених випадках, останні, зокрема шляхом укладання договору, можуть брати на себе управління державними школами. Як виняток – початкова школа та гімназія, які можуть бути тільки школами державної форми власності, або мати статус недержавної школи з повноваженнями державної.

Недержавна школа може отримати повноваження державної за умови, якщо в навчальному процесі реалізується програмний мінімум та використовуються принципи класифікації учнів, які встановлені Міністерством національної освіти. Такий статус надає недержавній школі право видавати державні сертифікати або державні дипломи про закінчення навчання.

Недержавні школи поділяються на декілька видів: соціальні школи, школи релігійних організацій та приватні школи. Протягом останніх років в Польщі все більше створюється приватних шкіл, наприклад, у Кракові їх було 30. Серед переваг, які надають приватні школи: класи з малою кількістю учнів, різноманітність додаткових занять, добре обладнані класні приміщення і найважливіше – індивідуальний підхід до учня. Проте, навчання в таких школах є платним, а ціна коливається в залежності від престижності школи: від 400 злотих (100 євро) до 4600 злотих (1100 євро) за один місяць навчання [27].

Згідно даних Європейської комісії, яка проводить аналіз стану освіти в країнах-членах ЄС, у Польщі в 2009/2010 навчальному році майже всі учні (98%) відвідували державні школи [35].

По-друге, польське законодавство встановлює вікові рамки, відповідно до яких діти розпочинають та закінчують обов'язкове навчання. Дошкільне виховання та освіта охоплює дітей у віці 3-6 років, а шкільний обов'язок дитини розпочинається із виповненням 7 років (згідно прийнятих змін з 2014/2015 навчального року – з 6 років) і триває до настання 18 років.

По-третє, шкільний навчальний рік у Польщі розпочинається 1 вересня і завершується 30 червня.

По-четверте, Міністерство національної освіти встановлює програмні рамки, типові програми, а вже вчитель є безпосереднім автором програми навчання.

По-п'яте, школи, які створені і перебувають у підпорядкуванні міністерств та органів місцевого самоврядування є бюджетними одиницями, а отже, фінансування їх діяльності відбувається за рахунок коштів державного бюджету. Недержавні школи фінансуються за рахунок внесення оплат за навчання, але також можуть отримувати дотації із місцевих бюджетів, якщо мають статус недержавної школи з повноваженнями державної.

В рейтингу найкращих систем освіти 2014 р., який опублікувала одна із найбільших приватних освітніх фірм на світі – британська Pearson, Польща зайняла високе 10 місце (у попередньому рейтингу за 2012 р. займала 14 місце), поступаючись таким країнам як Південна Корея, Японія, Сінгапур, Гонконг, Фінляндія, Велика Британія, Канада, Голландія та Ірландія. Результати рейтингу опираються передусім на відомі освітні дослідження: PIRLS (перевіряються вміння 10-літніх), TIMSS (як 15-літні дають собі раду із математичним мисленням та природничими науками), а також PISA (перевіряються вміння 15-літніх) [34].

Література

1. Prywatne szkoły podstawowe. Czy cena idzie w parze z poziomem nauczania? [Електронний ресурс] / Onet.Wiadomości – Режим доступу: <http://wiadomosci.onet.pl/kraow/prywatne-szkoly-podstawowe-czy-cena-idzie-w-parze-z-poziomem-nauczania/ryvqy> – Назва з екрану.
2. Suchecka J. Strzał w dziesiątkę / Gazeta Wyborcza. – 8 maja 2014 r.
3. System edukacji w Europie – Stan obecny [Електронний ресурс] / Komisja Europejska, czerwiec 2011. – Режим доступу: <http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/polska.pdf> – Назва з екрану.

ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНЯ ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОСТІ (ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД)

Марія Кічула, к.п.н.

Тернопільський державний медичний університет
імені І.Я. Горбачевського
м. Тернопіль

В останні роки ХХІ століття цінним є позитивний вплив творчої діяльності на усесторонній розвиток особистості. Тобто, це стимулювання експресії особистості з найменшого віку, адже немає достовірних даних, що творчість є вродженою, швидше вона є навчальним досягненням. Той факт, що творчі здібності можна розвивати має велике значення для навчального процесу, адже так можна припустити, що дитина може навчитися творчості, так само як і читати, писати чи рахувати [2, с. 214]. А тому варто звернути увагу на нові об'єкти – різноманітні педагогічні інновації – які намагалися і далі пробують впроваджувати педагоги-практики, що сприяють розвитку творчої особистості.

Освіта повинна бути для людини аспектом її розвитку, набуття певних компетенцій, покращення життєвих шансів, всім тим, хто є її учасником. Однак, отримання такого результату включає в себе відмову від традиційної адаптивної моделі навчання на користь моделі креативної освіти, що стимулює до творчості, творчого мислення й інновацій.

Значними ознаками творчої освіти є: суб'єктивність учасників навчання, участь і спільне визначення її форм і необмежене виконання різноманітних навчальних завдань. Ідея суб'єктивності освіти також пов'язана із створенням можливості вільного розвитку та самореалізації, звільнення внутрішнього людського потенціалу та вибором відповідних пріоритетів в процесі спрямування власного життя.

На жаль, школа орієнтована на інгібування (сповільнення) навчального процесу. Програми, що реалізуються в сучасних умовах, орієнтовані на конвергентів, осіб для яких характерним є закритість в собі та логічне мислення [1, с. 60]. В традиційних навчальних закла-

дах, учням нав'язується думка про те, що навчання – це засвоєння запланованого матеріалу, жорстка система знань у якій немає місця для уяви, творчості, інтуїції, можливості ризикувати, які є необхідними для здобуття нових знань. Сучасна школа не прагне створити умови для зазначеного вище навчання і розвитку цих навичок [1, с. 60].

Однак, не варто просто критикувати навчальні заклади, адже в процесі навчання і виховання критика – це дія не ефективна й ілюзорна. Варто визначити певні пріоритети, щоб можна було відповісти на питання: які зміни необхідно впроваджувати в школі, щоб створити сприятливі умови для розвитку творчості учнів? Крім цього, важливим є і вироблення певних директив, якими повинен користуватися вчитель при виборі способу подачі матеріалу, щоб гарантувати якнайкращі умови для розвитку творчого мислення учнів. Існує й потреба у розширенні знань вчителів у питання пов'язаних з творчим мисленням і здібностями. Такі знання допоможуть педагогам усвідомити й розкрити інші способи реалізації дидактично-виховних завдань, відповідно до базової доктрини інноваційно-креативної освіти. Цим питанням нині цікавиться широке коло педагогів-новаторів, які намагаються удосконалити систему освіти, поліпшити стан навчальної діяльності сучасної школи.

Отже, основою для співпраці учитель-учень повинні бути: правда, свобода, терпеливість, творча винахідливість. Лише тоді школа, як навчально-виховна установа буде створювати умови для гармонійного, холистичного (цілісного) розвитку підростаючого покоління, успіх якої прямопорційно залежить від зазначених принципів. І тоді кожен учасник освітнього процесу зможе усвідомити сенс і необхідність набутих знань, вмінь та навичок.

Література

1. Bober M., Łączyk M. Twórczy styl pracy nauczyciela jako element stymulacji ekspresji dziecka w: (red.) K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała: Ekspresja Twórcza Dziecka. Konteksty – Inspiracje – Obszary Realizacji / M. Bober, M. Łączyk. – Katowice, 2004. – S. 46-62
2. Zimbardo P., Ruch F. Psychologia i życie / P. Zimbardo, F. Ruch. – Warszawa, PWN, 1996. – 842 s.

РІВНІ ОЦІНЮВАННЯ УЧНІВСЬКИХ ЗНАНЬ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ

Віктор Литвиненко

*Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
м. Умань*

У французькій загальноосвітній школі існує декілька рівнів оцінювання учнівських знань, які органічним чином пов'язані зі змістом, формами і структурою навчально-виховного процесу. Перший рівень оцінювання стосується насамперед пізнавальних аспектів діяльності учня, тобто конкретних знань, яких він набув за певний період часу з того чи того навчального предмета. Знання учня можуть бути оцінені вчителем як в усній так і в письмовій формі. Екзаменаційне оцінювання, на відміну від поточного, здійснюється не одноосібно а екзаменаційною комісією, до якої можуть входити декілька вчителів, а також, у разі потреби, і представники від колективу учнів та батьків.

У середніх закладах освіти Франції поширена двадцятибальна система оцінювання учнівських знань з такою шкалою:

- у межах десяти балів у початковій школі: «відмінно» – 8 балів і більше; «добре» – 7 балів; «досить добре» – 6 балів; «задовільно» – 5 балів; «посередньо» – 4 бали; «погано» – 3 бали; «дуже погано» – 2 бали і менше.

- у межах двадцяти балів у середній школі: «відмінно» – 16 балів і більше; «добре» – 14-16 балів; «досить добре» – 12-14 балів; «задовільно» – 10-11 балів; «посередньо» – 8-10 балів; «погано» – 6-8 балів; «дуже погано» – 5 балів і менше.

Другий рівень оцінювання, на відміну від першого стосується переважно поведінкових аспектів навчальної діяльності учнів, їх особистої готовності і здатності вибудовувати конструктивні і водночас гуманні стосунки з учнями та вчителями, адміністрацією та обслуговуючим персоналом школи, виявляти повагу до традицій навчального закладу, старанність і наполегливість у навчанні тощо. Така оцінка може мати кількісне вираження (у балах), або ж якісне, тобто здійснюватись

у формі характеристик, подяк, доган, зауважень, спостережень, які заносяться до особистого досьє кожного учня.

Третій рівень оцінювання є комплексним, тобто беруться до уваги як навчальні досягнення учня, так і його поведінка та особистісні якості. Така оцінка по суті виражає загальну думку вчителів про учня. Цей вид оцінювання має здебільшого неформальний і позначений суб'єктивізмом характер. Досліджуючи особливості процесу оцінювання учнівських знань у школі французький педагог А. Бонбуар виокремлює такі його найголовніші функції:

- описова (ваші знання такі...);
- діагностична (тому, що ви маєте певні прогалини...);
- прогностична (ви зможете успішніше просуватися у цьому напрямку).

У структурі педагогічного процесу оцінювання найчастіш оконтурює, завершає певний період навчання:

Підготовка	Подання матеріалу	Оцінювання
Визначення педагогічних цілей Підбір матеріалу Вибір методів і засобів навчання	Проведення одного або декількох уроків	Поточний контроль

Оцінювання, яке застосовується інколи на сампочатку певного етапу навчання, має здебільшого діагностичний, стимулюючий характер. Воно допомагає учителю краще спланувати майбутні заняття, визначити той зміст навчального предмета, який потребує особливої уваги й ретельності у добірї ефективних методів і засобів його реалізації. Діагностичне оцінювання слугує також основою для порівняльної оцінної діяльності вчителя. Таким чином можна сказати, що описова, діагностична і прогностична функції оцінювання органічно поєднуються у практично здійснюваном педагогічному процесі.

ПРО ОСОБЛИВОСТІ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЛАНЦІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

Оксана Максименко, к.п.н.

ДВНЗ «Київський національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана»
м. Київ

У Німеччині до переліку установ, у яких здобувається повна середня освіта (Upper Secondary Education), окрім загальноосвітніх належать і професійні заклади (повного та неповного навчального дня). Відповідну професійну підготовку надають і компанії на основі дуальної системи навчання.

На вищому ступені гімназії (Gymnasiale Oberstufe), що є загальноосвітнім закладом, навчання здійснюється у більшості земель протягом 10-12-13 класів (вік учнів становить 16-19 років). Учні обирають предмети спеціалізації по завершенню вступного етапу, що триває півроку, і переходять до кваліфікаційного етапу. Протягом останнього передбачається вивчення курсів, серед яких: 1) базові курси, що охоплюють 2/3 часу та забезпечують здобуття загальноосвітньої підготовки; 2) інтенсивні курси, які займають 1/3 часу та надають можливість поглибленого вивчення предметів певної галузі. Їх перелік містить 1) мови, літератури, мистецтва (німецька, іноземні мови тощо); 2) суспільні науки (історія, географія, філософія, економіка тощо); 3) математика, природничі науки та техніка (фізика, хімія, біологія, інформаційні технології). Новими предметами, що запроваджені у гімназіях та пропонуються як другий інтенсивний курс, є іноземні мови сусідніх країн Європейського Союзу та професійні предмети.

Учні повинні обрати щонайменш два інтенсивних курси, один з яких має бути німецька мова, іноземна мова, математика чи природничі науки. Якщо німецька та іноземна мови, математика є базовими курсами, то на них відводиться 3 уроки на тиждень. Німецька та іноземні мови, математика вивчаються протягом кваліфікаційного етапу

та входять до загальної кваліфікації для вступу до вищого навчального закладу (Allgemeine Hochschulreife / general higher education entrance qualification), хоча допускається їх заміна на суміжні за змістом.

Вищий ступінь гімназії з професійною орієнтацією / спеціалізовані гімназії (Berufliches Gymnasium / Fachgymnasium / upper level of the Gymnasium with a vocational bias) з терміном навчання три роки мають спеціалізовану професійну орієнтацію на відміну від вищезазначеного вищого ступеня гімназії (Gymnasiale Oberstufe). Для вивчення вони пропонують професійно-орієнтовані предмети такі як бізнес, техніка, харчування, домогосподарство, агрономія, суспільні науки, що обираються замість загальноосвітніх предметів як другий інтенсивний курс, та інформаційні і комунікативні технології. По закінченню навчання учні можуть отримувати подвійні кваліфікації: загальну кваліфікацію для вступу у вищий початковий заклад та професійну кваліфікацію для початку діяльності.

Середні технічні школи / технічні училища (Fachoberschulen / Technical Secondary Schools), навчання у яких триває протягом 11-12 класів, готують спеціалістів сфери технологій, бізнесу та адміністрування, харчування, домогосподарства, сільського господарства, суспільної роботи, конструювання, мореплавства тощо. Одна іноземна мова є обов'язковим предметом вивчення разом з суспільними науками, німецькою мовою, природничими науками тощо. Вона входить до переліку випускних іспитів, окрім німецької, математики і спеціальності. Загальні та спеціальні теоретичні і практичні знання та навички учнів засвідчуються відповідною кваліфікацією для вступу до університету прикладних наук (Fachhochschule).

У професійних школах / училищах повного навчального дня (Berufsfachschulen / full-time vocational schools) підготовка працівників сфери торгівлі, професій пов'язаних з мовою, суспільною роботою, охороною здоров'я тощо, триває 1-3 роки. Предмети циклу суспільних наук та іноземні мови викладаються як частина загальноосвітньої чи галузевої сфери відповідно до цілей курсу.

Професійні школи неповного навчального дня (part-time Berufsschule) у контексті дуальної системи професійної освіти, що функціонує у країні, посідають окреме місце, оскільки працюють на рівних з компаніями, що забезпечують початкове професійне навчан-

ня (загальне та спеціальне) протягом трьох років. Іноземні мови, якщо є необхідними для подальшої роботи учня, включено до професійної освіти з відміткою результатів у випускному сертифікаті відповідно до отриманих кваліфікацій.

До вищої професійної школи (Berufsoberschule) (з терміном навчання два роки з повним навчальним днем чи довше з неповним навчальним днем) приймаються ті, хто закінчив професійне навчання у дуальній системі для отримання кваліфікації, або для вступу до вузу. У переліку предметів обов'язковим є вивчення іноземної мови, суспільних наук (історії, політики, економіки), математики, спеціалізованих предметів, відповідно до обраної спеціальності (техніки, економіки, сільського господарства, харчування, домогосподарства, проектування), включаючи інформаційні технології. За наявності підтвердження знань з другої іноземної мови надається загальноосвітня кваліфікація для вступу до закладу вищої освіти (general entrance qualification for higher education) або курсу професійного навчання.

Отже, особливостями складової професійно-орієнтованого навчання іноземних мов у ланці середньої освіти Німеччини є обов'язкове та вибіркоче вивчення іноземних мов в усіх напрямках повної середньої освіти. У загальноосвітніх навчальних закладах та загальноосвітніх навчальних закладах з професійною орієнтацією іноземні мови визначені складовою загальноосвітнього компоненту та входять до переліку інтенсивних курсів для поглибленого опанування за вибором; у професійних навчальних закладах, відповідно до цілей навчання та вимог курсу на отримання кваліфікаційного рівня для роботи у певній галузі, іноземні мови опановують як предмет загальноосвітнього або професійного компоненту. Кількість мов для вивчення здебільшого дві в обох напрямках, а подекуди одна. Обов'язковою є реєстрація результатів навчання у документі про повну середню освіту (загальну або професійну), як правило з двох мов, що є передумовою, а часто і вимогою для вступу до закладів ланки вищої освіти.

БІЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ У СУЧАСНЕ СУСПІЛЬСТВО

Ніна Нікольська

*Подільський державний аграрно-технічний університет
м. Кам'янець-Подільський*

З початку XXI століття значно зросла освітня значимість іншомовної освіти та її професійна функція на ринку праці, що стало причиною посилення мотивації вивчення іноземних мов у більшості країн світу. Суттєво змінився соціокультурний контекст навчання іноземних мов в усіх країнах європейського континенту. Одним із завдань Ради Європи, міжнародної організації, що опікується європейськими проблемами освіти та культури, є надання допомоги європейським країнам щодо узгодження мети та змісту навчання іноземних мов, створення загальноєвропейських освітніх стандартів у цій галузі педагогічної науки.

В умовах сучасної соціокультурної ситуації здатність спілкуватися іноземною мовою набуває нового змісту. Опанування двох іноземних мов окрім рідної є необхідністю, оскільки мови виконують різні функції, зокрема вираження етнічної приналежності та забезпечення конкурентоздатності на світовому ринку праці. Тому вплив глобалізації на мовне розмаїття в світі окрім негативних рис, як то розвиток деструктивних форм мовної взаємодії, втрата мовної та культурної ідентичності представників націй та національностей, які входять до світової спільноти у складі держав, залежних в економічному та політичному аспектах від більш високорозвинених держав, має і позитивні, зокрема стимулює та створює умови для вивчення кількох іноземних мов. Але за таких обставин однією з гармонійних умов особистості є почуття приналежності до певної культурно-мовної групи, яке закріплено в мові. Недарма шотландське прислів'я наголошує: «Нація без національної мови – це нація без серця». Тому врегулювання сучасних тенденцій у галузі міжкультурної комунікації та створення адекватних умов для реалізації права на збереження культурно-мовної ідентичності набувають все більшої ваги.

У сучасній педагогічній літературі виділяють три основні принципи культурно-мовної політики, кінцевою метою якої є створення умов для двомовного навчання:

- Мовні права людини. Вибір мови для спілкування у будь-яких ситуаціях. Право на самоідентифікацію з рідною мовою визнається одним із головних прав людини.

- Рівність в комунікації. Використання різних мов для проведення конференцій та перемовин, окрім мов міжнародного спілкування, обов'язково послуговуватися мовою держави, на території якої відбувається захід. Це буде сприяти підвищенню зацікавленості та потребою вивчати мови країн, які приймають активну участь у міжкультурному діалозі.

- Мовний та культурний плюралізм. Увага до проблем культурно-мовного розмаїття дозволить в процесі міжкультурної комунікації об'єднати зусилля та знайти найбільш оптимальні шляхи конструктивного вирішення конфліктів, виробити адекватну мовну політику [1, с. 71–74].

У ряді демократичних країн Європи існують і розвиваються школи національних меншин, які працюють за стратегією збереження мов нацменшин, у межах якої здійснюється двомовна освіта з домінуванням рідної мови. Результатом такої освіти є двомовність дітей та інтеграція суспільства.

Що стосується наукового підкріплення, то майже всі теоретики одностайно віддають перевагу білінгвальній (двомовній) освіті, наслідком якої є успішне опанування як рідної, так і домінантної мов. Цілі білінгвальної освіти визначаються Міністерством освіти відповідної країни залежно від державної політики освіти, культури та мови. Терміном «білінгвальна освіта» позначаються більше сотні моделей і програм, які об'єднуються спільним принципом: використання двох (іноді більше) мов як засобу навчання в межах організованої програми, що охоплює весь зміст навчання або його частину, включаючи засвоєння історії та культури у взаємозв'язку з рідною мовою [3 с. 209]. Відомий британський спеціаліст у сфері білінгвальної освіти К. Бейкер у книзі «Основи білінгвізму і білінгвальної освіти» порівнював різноманітні типи білінгвальної освіти. Для кожної стратегії вказані мета і результат навчання. К. Бейкер стверджує, що визначен-

ня білінгвальних моделей в усіх без винятку державах – це політичне питання. Однак дійсно демократичні держави надають навіть емігрантам вибір: в яких школах і за якими моделями навчати своїх дітей. Тому необхідно розвивати ті форми білінгвальної освіти, які забезпечують засвоєння двох мов і культур [2 с. 327].

Узагальнюючи ідеї та практику білінгвальної освіти, можна зробити висновок, що цілі, моделі та результати білінгвального навчання визначаються:

- моделлю відносин культурних та мовних груп у суспільстві; політичними цілями держави; правлячою ідеологією;
- відкритістю національних меншин двом культурам або прагненням дотримуватись рідної культури та їх становленням до мовної ситуації в країні;
- типом школи: мова навчання – державна або мова меншини, навчальною програмою школи; навчальним процесом (методики, засоби навчання, творча активність тощо) [3 с. 221].

Література

1. Богданова О.Е. Лингвистическое измерение глобализации / О.Е. Богданова // Вестник ТГПУ, 2006. – Вып. 9 (60). – С. 71–74
2. Baker C. Foundation of Bilingual Education and Bilingualism / C. Baker. – Multilingual Matters Limited, 2001. – 496 p.
3. Banks J.A. Multicultural Education : Issues and Perspectives. – 3 ed. / J.A. Banks, Ch.A. MacGee Banks. – Boston : Allyn and Bacon, 1999. – 446 p., с. 221.

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ КАНАДИ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ

Ольга Свиридюк

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
м. Умань

Всі уряди провінцій Канади в певній формі прийняли політику полікультурності. На даний момент в 6 із 10 провінцій – Британська Колумбія, Альберта, Саскачеван, Манітоба, Квебек і Нова-Скотія – введено полікультурне законодавство. В 8 провінціях – Британська Колумбія, Альберта, Саскачеван, Манітоба, Квебек, НьюБрансвік, Острів Принца Едварда і Нова Скотія – консультативна рада з питань полікультурності доповідає міністру відповідальному за полікультурність. Зазначимо, що в Альберті, Альбертська комісія з прав людини відіграє роль консультативної ради з питань полікультурності. В Новій Скотії, закон втілюється і урядовим комітетом з питань полікультурності і консультативною радою. Онтаріо має офіційну політику полікультурності і Міністерство з Громадянства та Імміграції відповідає за сприяння соціальній інтеграції, цивільного та громадянського залучення та визнання. Уряд Ньюфаундленду і Лабрадору запустив провінційну політику з полікультурності в 2008 р. і міністр вищої освіти і навичок відповідає за її виконання.[1]

Хоч уряди територій які не мають полікультурних законів, проте є закони з прав людини, що забороняють дискримінацію оснований на расі, кольорі, спадщині, етнічному походженні, місці походження, переконаннях або релігії. У Вайтхорсі послуги іммігрантам надає Полікультурний центр Юкону.

Як видно, політика полікультуралізму в Канаді забезпечена законодавчою базою. У практиці її запровадження є істотні відмінності по різних провінціях. Так, в Онтаріо, де щорічно осідає близько 40% всіх іммігрантів, поряд з федеральними діє ряд провінційних програм, які допомагають новоприбулим при пошуку роботи та отриманні гарантованих для них послуг. ООН визначило Торонто, як найбільш етнічно

різноманітний регіон в світі, де заохочується вивчення різних мов і культур. У провінції Онтаріо набули поширення так звані класи спадщини (HLP – Heritage Language Programs). Вперше вони були введені в 1977 р. з метою забезпечити дітям – представникам національних меншин вивчення рідної мови, ознайомлення з рідною культурою. Метою подібних занять було підвищення самооцінки учнів, а також виховання поваги та розуміння власної культурної спадщини.

Характерно, що провінційні уряди при реалізації ними політики мультикультуралізму вибирають різні пріоритети. Так, в Манітобі діє програма підтримки етнічних культур; влада Альберти робить акцент на забезпеченні рівності можливостей; в Саскачевані головним вважають полікультуралізму сфері освіти та зайнятості. Наприклад, цілі полікультурної політики провінції Саскачеван визначені наступним чином:

1. Незалежно від статі, раси, етнічного походження, релігії, економічного і соціального статусу, кожен громадянин має право:

- рівного доступу до освіти, рівних можливостей для досягнення академічних успіхів в атмосфері, вільній від дискримінації, расизму, заборон, нетерпимості;

- навчання за програмами, які визнають відмінності (культурні, духовні та фізичні), мотивуючи до повноцінної участі в культурному житті різноманітного суспільства. Ні асиміляція, ні сегрегація не рахуються цілями освіти.

2. Сутність полікультурної освіти передбачає міждисциплінарний підхід у складанні навчального плану і програм. Полікультурна грамотність стає важливою складовою для всіх учасників освітнього процесу. Департамент освіти провінції забезпечує необхідну підтримку у вирішенні даних питань.

3. Зміст навчальних планів, вільних від стереотипів, ідеалізування і акценту на екзотичні традиції, може слугувати розвитку міжкультурного розуміння та поваги. Визнання і повага культурних спільнот та відмінностей; врахування цінностей як груп меншин, так і домінуючої групи.[2]

Влада багатьох провінцій Канади проводить таку політику для того, щоб враховувати в освітньому процесі реальності соціуму, потреби етнічно і культурно різноманітного складу учнів. Ради шкіл часто беруть на себе ініціативу в розробці власної відповідної діяльності на основі федеральної політики мультикультуралізму.

Література

1. Акимов Ю. Г. Канадское общество на пороге XXI в. / Ю. Г. Акимов // США и Канада. – 2001. – № 9. – С. 59.
2. Multicultural education in Saskatchewan: A vision for the future // Regina: Saskatchewan Association for Multicultural Education. – 1989. – С. 4.

КАР'ЄРНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ АСПЕКТ ПРОФОРІЕНТАЦІЙНОГО ТА КАР'ЄРНОГО НАВЧАННЯ У СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Марія Тименко

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ*

Підготовка молоді до вибору майбутньої професії було і залишається дуже важливим питанням. Турбулентне життя XXI-го століття вимагає від молоді вміння швидко пристосовуватися до мінливого життя суспільства, гнучкості вирішення життєво важливих питань та вміння приймати зважені рішення. Саме вирішенням таких завдань займається профорієнтаційне та кар'єрне навчання у середніх навчальних закладах Великої Британії. Кар'єра, це безперервна розповідь про професійний досвід людини та досягнення, що розглядаються у прив'язці до життя у цілому.

Кар'єрне благополуччя є основою програми профорієнтаційного та кар'єрного навчання для учнів у середніх навчальних закладах Великої Британії.

У загальному сенсі, кар'єрне благополуччя відноситься до внутрішнього світу особи. Воно складається з інтенсивних моментів радості та самореалізації та глибинних почуттів задоволення та радості від виконання певної діяльності

Британські спеціалісти з соціальної психології Кріс Кейз, Деніел Шмоткін та Кріс Ріфф описують благополуччя як суб'єктивний дос-

від задоволення та позитивних відчуттів добробуту. Вони встановлюють два взаємопов'язаних елементи психологічного благополуччя, що допомагають людині процвітати: гедоністичне та евдемоністичне благополуччя.

Гедоністичне благополуччя відноситься до насолоди приємними моментами життя. Хоча й гедоністичні моменти дають людям найбільш інтенсивні відчуття щастя, вони не є джерелом щастя та добробуту. Наприклад, ейфорія від знання того, що учень поступив на спеціальність, яку обрав, згодом замінюється усвідомленням того, що попереду роки навчання!

Евдемоністичне благополуччя відноситься до базового, більш тривалого, але менш інтенсивного відчуття щастя, що отримується від таких речей як:

- Сприйняття себе самого та оточуючих.
- Знаходження на своєму місці у житті.
- Вклад у власне благополуччя та благополуччя інших.
- Існування сенсу життя.
- Контроль та реалізація особистого росту та потенціалу.

Кар'єрне благополуччя, таким чином, відноситься до оцінки людьми задоволення та добробуту, яке вони отримують від залучення до навчання та праці, та залежить від того, що трапляється з ними в інших основних сферах життя, таких як їх родина, дозвілля, цивільне або громадське життя.

Багато дисциплін висвітлюють питання благополуччя, включаючи позитивну психологію, неврологію, соціологію, економіку, політичні науки та філософію. Отримання благополуччя за рахунок інших, наприклад, піднімає питання моралі. Кар'єра є соціально-керованим поняттям, отже у суспільстві право на кар'єру іде поруч із зобов'язанням, що люди не повинні обирати діяльність, яка шкодить іншим. Іншими словами, вони повинні виконувати роботу, що робить вклад в їх власне благополуччя та добробут інших.

Британські науковці зазначають, що молоді люди мають навчитися життєво необхідним складовим мислення, якщо вони хочуть бути щасливими у своїй кар'єрі. Багато, але не все, з навчання, що відноситься до кар'єрного благополуччя, «здобувається», але не «навчається». Молоді люди випадково та неформально піддаються впливу

родин, друзів та людей навколо них. Головні цілі навчання кар'єрному благополуччю – це допомогти учням зрозуміти наступне:

- Що робить їх щасливими.
- Що таке кар'єрне благополуччя та які вони мають для нього можливості.
- Як максимально збільшити своє кар'єрне благополуччя.

Кар'єрне благополуччя це важлива цінність, і з точки зору практичного підходу британських фахівців з кар'єрного навчання є більш ефективною для мотивації учнів прагнути та досягати, аніж звичайна тактика «*дефіциту-та-катастрофи*», коли вчителі постійно наголошують учням про їх недостатню працьовитість та попереджають про наслідки нездачі екзаменів. Кар'єрне благополуччя має позитивний зв'язок з такими моментами життя, як оптимізм, пошук мети, розвиток гарних відносин з іншими, почуття гумору, доброго здоров'я та прагнення самоствердження.

Література

1. Слюсаренко Н.В., Мороз Н.С. Виховання учнів у середніх навчальних закладах Великої Британії: навчально-методичний посібник. / Н.В. Слюсаренко, Н.С. Мороз. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2012. – 230 с.
2. Anthony Barnes, Barbara Bassot, Anne Chant. An introduction to career learning&development 11-19: perspectives, practice and possibilities. Routledge, Abingdon, Oxon, OX144RN, 2011. -168 p.
3. David Andrews. Career education in schools/ David Andrews. – Highflyer Publishing Ltd, Stafford, Staffordshire ST174LT, 2011. – 156 p.
4. A.G. Watts, Bill Law, John Killeen, Jennifer M. Kidd, Ruth Hawthorn. Rethinking careers education and guidance. – Routledge, London. New York. 2002. – 403 p.
5. D. Peck. Careers Services: history, policy and practice in the United Kingdom. London. 2004. – 168 p.

ЗАРУБІЖНИЙ ТА УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД ВИМІРЮВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ТА ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Тетяна Хорошковська, к.п.н.
*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ*

В Україні проблема вимірювання читацьких умінь постала на початку ХХІ століття, натомість у зарубіжних країнах уже вимірювались окремі аспекти читання учнів. Так, у 1959–1962 роках відбулося Пілотне дослідження у дванадцяти країнах (The Pilot Twelve-Country Study). Тестування проходили 13-річні учні з п'яти галузей, однією з яких було розуміння прочитаного тексту. У 1968–1972 серед учнів 10-ти і 14-ти років та учнів випускних класів середньої школи проводилося дослідження розуміння прочитаного (The Study of Reading Comprehension). У 1985–1994 досліджувалась грамотність читання (The Reading Literacy Study) учнів 9-ти та 14-ти років.

У 2000, 2003, 2006, 2009 та 2012 роках була впроваджена Міжнародна програма з оцінки навчальних досягнень учнів (англ. Programme for International Student Assessment, PISA). Тестування проходили 15-річні учні. Кожен цикл дослідження PISA проводився за трьома напрямками: у галузі читання (Reading Literacy – «грамотність читання»), математики (Mathematical Literacy – «математична грамотність») та природничих наук (Scientific Literacy – «природничонаукова грамотність»). У 2000 та 2009 рр. грамотність читання була основним напрямом. Основною метою дослідження в галузі читання було виявлення результатів оволодіння учнями вмінням читати й використовувати прочитане в життєвих ситуаціях, які будуть сприяти їх подальшому самовизначенню.

У рамках міжнародного порівняльного дослідження PISA в 2000 році було проведено дослідження «Вивчення швидкості читання 15-літніх учнів», метою якого було отримання інформації про швидкість читання та розуміння прочитаного.

У 2001, 2006 та 2011 роках відбулося Міжнародне дослідження з прогресу в грамотності читання (англ. Progress in International

Reading Literacy Study, PIRLS). Тестування проводилося серед учнів 4-х класів. Саме на цей час припадає період переходу від «навчання читанню» (техніці читання) до «читання для навчання» (використання письмових текстів з метою самоосвіти), тобто до закінчення 4-го класу учні повинні оволодіти читанням такою мірою, щоб воно стало засобом їхнього подальшого навчання. Дослідження PIRLS дало можливість порівняти рівень і якість читання та розуміння тексту учнями початкової школи в різних країнах світу, а також виявити відмінності в національних системах освіти.

Міжнародний досвід вимірювання показав, що вміння й навички учнів різних країн з читання не надто високі. Отримавши результати зазначених вище міжнародних порівняльних досліджень, представники країн-учасниць усвідомили значення читання в усіх сферах життєдіяльності людини й окреслили проблему читання як проблему всієї системи освіти.

Україна не брала участі в міжнародних вимірюваннях, однак у 2005 році здійснила першу спробу визначити рівень читацьких умінь випускників початкової школи з урахуванням міжнародного досвіду. Так, було проведено національне моніторингове дослідження якості навчальних досягнень учнів 4-х класів з читання, української мови, математики та природознавства. Важливою частиною цього дослідження було вивчення якості читання та розуміння учнями прочитаного тексту, умінь застосовувати набуті знання в щоденному житті. Перший досвід проведення моніторингового дослідження виявив неготовність учня та вчителя до його здійснення.

У грудні 2007 року майже в усіх загальноосвітніх навчальних закладах м. Києва було проведено перевірку рівня сформованості в учнів 4-х класів умінь і навичок читання та розуміння тексту. Метою дослідження була не перевірка швидкості читання чи знання певного навчального предмета, а вивчення сформованості в учнів 4-х класів умінь працювати з текстом, розуміти прочитаний текст у цілому та окремі його частини.

Наступним етапом вимірювання читацьких умінь учнів було вибіркове тестування учнів 7-х класів загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва. Аналіз тестових завдань, що застосовувались для вимірювання умінь читати й розуміти текст, показав, що вони були

ідентичними до тестів програми PISA з деякими доповненнями. Так, було використано 4 завдання міжнародного порівняльного дослідження (частково адаптованих, частково без змін) і 4 завдання, розроблених методами Центру моніторингу столичної освіти.

У березні 2009 року було проведено перше національне моніторингове дослідження рівня сформованості в учнів 4-х класів загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва умінь і навичок з української мови та математики в контексті їхньої готовності до навчання в основній школі.

Наприкінці 2013 року було проведено моніторинг якості загальної середньої освіти серед усіх учнів 5 та 10 класів загальноосвітніх навчальних закладів.

З 2005 року в Україні впроваджено практику вимірювання вміння читати й розуміти прочитане в зовнішньому незалежному оцінюванні (ЗНО) з української мови й літератури.

У 2010–2012 рр. у системі зовнішнього незалежного оцінювання проведено експеримент з упровадження тесту загальної навчальної компетентності (ТЗНК), який оцінює загальні когнітивні вміння, потрібні для успішного навчання. До них належать: розуміння прочитаного тексту, аналіз і структурування тексту, встановлення логічних зв'язків і формулювання висновків (так зване критичне читання), вміння чітко формулювати і обґрунтовувати свою думку, логічне мислення тощо. Тестами загальної навчальної компетентності планувалося доповнити предметні тести, які зараз становлять основу ЗНО. Однак, ця ідея досі не набула свого подальшого розвитку в практиці навчання.

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Олена Ярова, к.п.н.

*Бердянський державний педагогічний університет
м. Бердянськ*

На початку XXI століття країни Європейського Союзу в галузі освіти зосереджені на підвищенні стандартів, вихованні громадянськості та мультикультуралізму, акцентуючи активність учня в навчанні, його безпеку, здоров'я та сталий розвиток. Для всіх країн ЄС характерним стає значне збільшення кількості цілей початкової освіти та синтезований підхід у їх визначенні.

Держави приділяють увагу розробці стратегій для досягнення поставлених освітніх цілей з метою перетворення їх з простої декларації принципів у реальність. На відміну від 1980-90-х рр. сьогодні цілі є «локомотивом» курикулуму (*aims-based curriculum*), який укладається так, щоб забезпечити їх реалізацію в конкретних освітніх галузях і навчальних предметах.

У XXI ст. освіта набуває ціннісного характеру (*value-based education*). На перший план висуваються універсальні, фундаментальні цінності західної цивілізації: утвердження неповторної індивідуальності кожної людини, розвиток здатності критично мислити й приймати самостійні рішення, важливість соціального співробітництва, відповідальне використання свободи, культурна терпимість, політичний та світоглядний плюралізм.

Крім того, все більшої підтримки в європейській педагогіці набувають ідеї теорії виховної діяльності (особистісно зорієнтована освіта; індивідуально-творча, ціннісно-сміслова діяльність; творче начало у вихованні; підтримка самоорганізації особистості), які підводять до розуміння необхідності створення особистісно-розвивальних навчальних закладів, що є принципово важливим для початкової освіти.

Визнаючи особистісно зорієнтоване та розвивальне навчання як домінуючу педагогіку в початковій школі на сучасному етапі, цілі початкової освіти отримують серйозне виховне навантаження. Це підтверджують і наукові праці українських компаративістів, у фокусі досліджень яких знаходяться моральне виховання учнів (Т. Глоба, М. Желуденко), екологічне (К. Борін, О. Локшина, В. Ломакович, Г. Марченко, Я. Полякова, І. Рудковська, В. Червонецький), громадянське (О. Алексєєва, О. Бажа-

новська, О. Локшина, М. Шабінський), релігійне (Т. Артерчук, І. Лаухіна, Г. Погромська), естетичне (А. Вільчківська, О. Кареліна, В. Полтавець, І. Шкелебей), трудове (К. Крашевські, Р. Сойчук), полікультурне (О. Волошина, О. Івашко, О. Мілютіна, О. Першукова, М. Тадеєва), статеve (Т. Паничок), сімейне (С. Червонецька, Г. Чирікова).

Аналіз діючих стандартів початкової освіти в країнах Євросоюзу дозволяє зробити висновок про те, що якість початкової освіти вимірюється не тільки академічною результативністю молодших школярів, а й розвитком конкретних для кожної країни особистих якостей (комплекс ціннісних, когнітивних, комунікативних, соціокультурних характеристик).

Так у Нідерландах курикулумом передбачено поглиблення мультикультурних знань і навичок школярів шляхом вивчення інших культур. Школам Швеції доручено активно протистояти ксенофобії та нетерпимості шляхом інформування школярів, організації відкритої дискусії та виховних заходів.

У всіх країнах Євросоюзу працюють школи для певних релігійних або культурних груп населення. Програми підтримки національних меншин щодо збереження їхньої культурно-мовної спадщини та створення умов рівного доступу до освіти діють у більшості європейських держав.

Окреме місце в шкільних програмах займає група цілей та цінностей, що відповідає за особистий розвиток учня, побудову ним стосунків з іншими членами суспільства чи світу в цілому. Зазначені цілі передбачають формування в школярів ставлень, моральних суджень і соціальних навичок. У деяких випадках програми не деталізують конкретні цінності та цілі, хоча цілком відчутно загальне прийняття конфуціанських / гуманістичних / християнських цінностей, що лежать в основі системи освіти, наприклад, у Нідерландах та Іспанії.

Повага до сім'ї і до старших, питання лояльності, чесності, міжособистісної взаємодії часто є прихованими в національних курикулумах та рамках оцінювання, проте аналіз змісту шкільних програм підтверджує, що зазначені цілі розвиваються.

Яким чином цілі та цінності будуть досягнуті на практиці значною мірою залежить від особливостей курикулуму та педагогічної традиції тієї чи іншої країни. У деяких шкільних програмах моральне виховання пов'язано з релігійною освітою. З іншого боку, відсутність релігійної освіти не означає, що в школах немає морального виховання: питання духовності включені в курси етики.

Моральне виховання молодших школярів може мати крос-предметний характер, а не бути окремою дисципліною програми. Наприклад, у Нідерландах крос-предметна тема, що розкриває взаємозв'язки між людиною і соціальним середовищем (людина і природа, демократичний громадянин, гендерні відмінності тощо), включена до всіх предметів базового навчального плану, хоча такий підхід є складним для імплементації.

Усе більше країн ЄС залучають батьків до активного «партнерства» у вихованні дітей як способу забезпечення більш глибокого розуміння й підтримки спільних цінностей та цілей. Так, освітнє законодавство Італії вимагає від школи взаємодіяти з сім'ями учнів і громадою. В Англії, Іспанії та інших країнах ЄС до складу шкільних рад обов'язково входять батьки.

Прищеплення учням толерантності, відчуття міжкультурної спільності, поваги до національностей і культур розглядається сьогодні чи не найважливішим завданням початкової школи у контексті розвитку європейської інтеграції. Молодші школярі отримують знання про спільний європейський дім як на уроках географії, історії, рідної та іноземної мов, так і під час вивчення крос-предметних тем.

Крім морального й духовного розвитку на початкову школу в Євросоюзі покладена відповідальність і за фізичне здоров'я молодших школярів. Фізкультурна освіта є обов'язковим компонентом навчального плану в усіх країнах ЄС і передбачає відповідні віку учнів статеve виховання, вивчення людського організму, знання правил здорового харчування і гігієни, розвиток фізичної грамотності та позитивного ставлення до фізичної активності упродовж життя. Закладені у початковій школі основи фізичного здоров'я як найголовнішої цінності життя виступають гарантом психічного і соціального благополуччя дорослої людини.

Формування екологічної свідомості учнів у європейській початковій школі передбачає розвиток екологічного мислення, морально-етичних властивостей, емпатійності, ціннісної сфери. В країнах ЄС спостерігається загальна тенденція включення екологічної проблематики в зміст навчальних предметів природничо-математичного, суспільно-історичного, гуманітарного та художньо-естетичного профілів.

Масштаб та складність реалізації, заявлених в освітніх документах виховних завдань, демонструють рівень очікувань і вимог з боку суспільства та міру відповідальності початкової школи за виховання підростаючого покоління.

V. ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ТА США

ЕВОЛЮЦІЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЗАХОДУ

Людмила Волинець

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ*

Ідеї гуманізму в епоху Античності. Ідея гармонійної, морально й естетично досконалої людини. Пошуки відповіді на питання природи людини, зародження ідеї природовідповідності виховання (Протагор, Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель, Епікур, Лукрецій (Греція) Цицерон, Марк Аврелій, Сенека (Рим) та ін.). Розрізнений, суперечливий характер інтересу до особистості.

Розвиток гуманістичних ідей в умовах панування християнського, теоцентричного світогляду в епоху Середньовіччя (П'єр Абеляр, Фома Аквінський, Августин Блаженний, Северин Боецій, Іоанн Кассіан, Вільям Оккам та ін.).

Антропоцентричний характер гуманізму епохи Відродження. Утвердження гуманістичного світогляду, в центрі якого – ідеал вільної, всебічно розвиненої людини, сповненої сил та потенційних можливостей, людини, яка має право на земне щастя (Ф.Петрарка, Г. Бюде, П. Рамус, Т. Кампанелла, Ф. Рабле, М. Монтень та ін.). Ідея необхідності людських, гуманних стосунків між учителями та учнями, права дітей на повагу (М. Монтень). Створення в Європі (поч. XV ст.) гуманістично спрямованих шкіл (педагоги-гуманісти Вітторіно да Фельтре, Гуаріно ді Верона, Гаспаріно Барціц та ін.). Філософія гуманізму що утвердилася в епоху Відродження стала невід'ємною складовою подальшого розвитку гуманістичної філософії освіти.

Становлення світової педагогіки на основі гуманістичних ідей видатного чеського філософа, педагога Я.А. Коменського. Ідея можливості досягнення кожною дитиною великих успіхів у навчанні і пізнанні світу, сповненого любов'ю до людей, за умов правильно організованого освітнього процесу, що сприяє її саморозвитку.

Спрямованість філософсько-педагогічних пошуків на наукове досягнення природної сутності людини в епоху Просвітництва (Ж.О. де Ламетрі, Е.Б.де Кондильяк, К.А. Гельвецій, Д. Дідро, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Вольтер, П.А. Гольбах). Утвердження положення Ж.-Ж. Руссо про необхідність брати до уваги природні відмінності людей.

На початку XIX ст., з виникненням утопічного соціалізму (К.А. Сен-Сімон, Ш. Фур'є та ін.) гуманістичні ідеї розглядаються насамперед у площині соціальної сутності людини. Створення гуманістичної філософсько-педагогічної концепції нової людини та нового соціального ладу на принципах розуму й справедливості, без експлуатації людини людиною.

Стрімкий розвиток науки в XIX ст., успадкована від епохи Просвітництва віра у всемогутність розуму спрямували розвиток антропологічного характеру гуманізму в русло позитивізму, ключовою ідеєю якого є акцентування ролі науки як єдиного джерела істини (О. Конт, Е. Літтре, Г. Спенсер та ін.). Це сприяло утвердженню панування принципу науковості в організації освіти.

У XX ст. світового значення набули гуманістичні педагогічні системи М. Монтесорі, С. Френе, Р. Штайнера. Ідеї особистісно-орієнтованого підходу, взаємовпливу особистості і суспільства, свободи вибору дитини тощо.

Виникнення гуманістичної психології у XX ст. (А. Маслоу), її вплив на розвиток гуманістичної педагогіки, головною метою якої є розвиток особистості, її самоактуалізація, відкритість для сприймання нового досвіду, здатність на свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях.

Попри розмаїття гуманістичних ідей упродовж 15-20 століть, їх усі об'єднує ідея атропоцентризму (в педагогіці відповідно – дитиноцентризму). Їх можна віднести до поняття традиційного гуманізму.

Наприкінці XX–початку XXI ст., в умовах планетарних викликів, на основі напрацювань у таких сферах пізнання як філософія,

психологія, педагогіка, соціологія, історія, економіка і антропологія тощо, відбувається процес становлення нової, світоглядно ширшої і глибшої концепції гуманізації освіти. Йдеться не лише про цілісне бачення учня як складної системи, але й про взаємодію з іншими системами, контекст, в якому він живе.

Сучасне розуміння гуманізації освіти наближається до усвідомлення необхідності глибоких трансформацій щодо зміни світогляду усіх учнів, подолання його обмеженості антропоцентричними уявленнями. Йдеться про розширення розуміння гуманізму від антропоцентризму (зокрема й дитиноцентризму) до відмови від будь-яких центримів (групових, національних тощо), тобто до розуміння цілісності усього контексту життя людини – природного, суспільного. Людина починає мислитись невід'ємною, органічною частинкою усієї системи Буття, відтак важливим стає завдання розвитку в учнів екологічного й суспільного, планетарного мислення, навчання мистецтва жити в гармонії з суспільством і природним довкіллям. Йдеться про відмову від недалекоглядної ілюзії про свою окремішність від світу, окремішність від дійсно об'єктивних онтологічних законів. Тому будь-яке суспільство, а сьогодні, в умовах глобалізації, – вся людська спільнота, через інститут загальної освіти, зобов'язана потурбуватися насамперед про надання усім учням знань про об'єктивні онтологічні закони. Цьому мають бути підпорядковані зміст, форми, методи тощо освітнього процесу. Це життєво важливе надзавдання сучасної гуманізації загальної освіти.

ЦЕНТРАЛІЗАЦІЙНО-ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Аліна Джурило

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ*

На сучасному етапі розвитку України існує необхідність проведення обґрунтованих, послідовних та глибинних реформ усієї системи надання освітніх послуг з урахуванням вимог Європейського Союзу. Очевидно, що оновленню цілісної системи освіти в Україні, удосконаленню демократичної моделі в державі, становленню громадянського суспільства сприятиме оптимальне співвідношення централізації та децентралізації влади.

За сучасних умов трансформаційних процесів в Україні у сфері освіти постало питання поетапної децентралізації управління освітньої системи. Але на шляху реорганізації освіти стоять старі державні та соціальні інституції, зберігаючи свій статус, вони заважають переведенню державного сектору освіти до моделі надання освітніх послуг. За таких умов реформи не змінюють способу діяльності державних інституцій, саме тому на часі перегляд та розподіл обов'язків між центром та регіонами.

У багатьох країнах-членах ЄС кінець XX – початок XXI ст. став періодом початку або поглиблення процесу децентралізації з метою підвищення ефективності та якості надання суспільних благ і послуг, у тому числі в галузі загальної середньої та вищої освіти.

У незалежній Україні зазначена проблема теж активно досліджується. В останні десятиріччя з'явилась низка теоретичних та аналітичних робіт з обраної тематики таких науковців і практиків як Д. Дзвінчук, Л. Гриневич, Г. Єльнікова, С. Крисюк, В. Луговий, М. Набока, В. Нікітін, О. Овчарук, Р. Пастушенко, Н. Протасова та ін. Але, на жаль, практичне впровадження наукового та практичного доробку вітчизняних науковців гальмується недосконалість та бюрократизм політичних інституцій влади.

Передусім потрібно уточнити дефініцію досліджуваного нами поняття, отже, децентралізація (від лат. *de* – відмова та англ. *centralization* – централізація) – це передання частини функцій державного управління центральних органів виконавчої влади місцевим органам виконавчої влади та органам місцевого самоврядування, розширення повноважень нижчих органів за рахунок вищих за рівнем.

Ідея децентралізації влади виникла в історичному процесі суперечок і пошуків найкращої моделі державної організації. Початком цієї історії можна вважати діаметрально протилежні ідеї щодо ідеальної організації держави французького політика і правознавця Жана Бодена (1529–1596 рр.) та німецького правознавця і теоретика державного будівництва Йоганна Альтузіуса (1557–1638 рр.).

Децентралізація – це процес перерозподілу або диспергування функцій, повноважень, людей або речей від центрального управління. Децентралізація влади включає як політичну так і адміністративну сторони. Децентралізація може бути територіальною (переміщення влади від центрального міста на інші території) та функціональною (шляхом передання повноважень на прийняття рішень з головного органу будь-якої галузі уряду до чиновників нижчих рівнів).

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови, який значною мірою базується на матеріалах одинадцятитомного тлумачного «Словника української мови» (1970–1980 рр.) наводиться наступне визначення зазначеного терміну: «децентралізація – це система управління, за якої частина функцій центральної влади переходить до місцевих органів самоуправління; скасування або послаблення централізації».

В Україні слово «децентралізація» вперше згадується в Конституції Української Народної Республіки від 29 квітня 1918 р., у якій зазначалося, що: «не порушуючи єдиної своєї влади, УНР надає своїм землям, волостям і громадам широкого самоврядування, дотримуючись принципу децентралізації».

У той час як децентралізація, особливо в урядовій сфері, широко вивчається і практикується, проте немає загального визначення або розуміння децентралізації. Сенс децентралізації може до певної

міри змінюватися залежно від аспекту, в якому вона розглядається. Ступінь децентралізації залежить від ступеня її функціональності. Концепція децентралізації по-різному застосована до групової динаміки і управління (менеджменту) наукою в приватних підприємствах та організаціях, політичних науках, юриспруденції (законодавстві) і державному управлінні, економіці (економічних науках) і технології.

Відповідно до Європейської Хартії Місцевого Самоврядування від 15.10.1985 р., зміст самоврядування полягає у гарантованому державою праві та реальній здатності самих територіальних спільнот громадян (територіальних колективів) та сформованих ними органів самостійно та під свою відповідальність вирішувати окрему частину публічних справ, діючи в межах конституції та законів відповідної держави. Органи місцевого самоврядування визнано однією з головних підвалин будь-якого демократичного режиму.

Дуже високий ступінь децентралізації спостерігається у Швеції, при чому уряд не втручається у справи місцевої влади. Такий же дуже високий ступінь децентралізації характерний для Данії.

Тож, децентралізація є способом територіальної організації влади, за якого держава передає право на прийняття рішень по визначених питаннях або у визначеній сфері структурам локального або регіонального рівня, що не входять у систему виконавчої влади і є відносно незалежними від неї.

Наслідком децентралізації є місцева та регіональна автономії. Комуни та регіони отримують право на самоврядування для вирішення проблем місцевого або регіонального значення. Закріплення за органами місцевого самоврядування повноважень здійснюється за принципом, «що завдання, які можна успішно виконувати на найнижчому рівні управління (наприклад на рівні муніципалітетів), повинні виконуватися саме там, тоді як за завдання, що є поза межами невеликого муніципалітету, мають відповідати регіональні органи управління».

Як зазначає Н. Постригач, децентралізація освіти вирішує такі нагальні проблем: а) освітні; б) адміністративні; в) фінансові; г) політичні. Децентралізація освіти охоплює два аспекти: 1) децентралізація – це складний процес, що зумовлює істотні зміни у

здійсненні освітньої політики, впорядкування фінансів, підготовку вчителів, визначення навчальних програм, управління навчальними закладами тощо; 2) децентралізація освіти передбачає зміни в чинній системі влади, а тому, це – політичний процес.

На сьогодні в освітянській сфері України існує три рівні державного управління: національний рівень (Міністерство освіти і науки України (МОН), міністерства та відомства України, Державна атестаційна комісія (ДАК)); регіональний рівень (управління освіти областей України); районний рівень (органи місцевих державних адміністрацій, районні відділи освіти).

Аналіз розподілу повноважень у вітчизняній освітянській сфері свідчить, що процес прийняття рішень, планування та управління освітою в Україні переважно зосереджується на фінансових, правових та матеріально-технічних аспектах, а також на відповідальності за зміст навчання та контроль за виконанням планів. З регіонів постійно збираються статистичні дані та різну інформацію, але належним чином вони не обробляються та не беруться до уваги під час прийняття управлінських та політичних рішень.

Відсутність діалогу та координації на всіх рівнях негативно впливає не тільки на державну освітню політику, для якої вимоги європейської інтеграції ще не виступають ні змістовними, ні організаційними рамками, а й на соціальний клімат у середині держави.

Децентралізацію в управлінні освітою необхідно здійснювати комплексно, між державою і громадянським суспільством, між органами влади та споживачами освітніх послуг, між державною виконавчою владою і місцевим самоврядуванням, між керівниками освітніх установ та освітянами. А для успішного проведення централізаційно-децентралізаційних перебудов в Україні дуже важливо досліджувати та використовувати успішний досвід країн Європейського Союзу та США.

ОСВІТНІ СТАНДАРТИ У РЕЦЕПЦІЯХ ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ

Олена Локшина, д-р.пед.н.

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ*

В умовах стандартизації, яка характеризує сучасний розвиток систем освіти багатьох країн світу, відбувається подальша розбудова концепту освітнього стандарту в умовах багатовимірності інтерпретацій. Констатовано, що первісне використання терміна «стандарт», запровадженого у Британії, пов'язане з фактичним рівнем, що його досягли чи не досягли учні в процесі навчання. Таке трактування і досі залишається домінуючим для цієї країни. Так, С. Томас та В-Цз. Пенг, посилаючись на британського науковця К. Гіббс, наголошують на превалюванні на сучасному етапі у Британії значення терміна «стандарт» у розумінні фактичного рівня досягнень учнів.

Водночас, в інших країнах дедалі більшої ваги в освіті набуває розуміння стандарту як нормативних вимог з боку держави, які приймаються за взірць освіченості у суспільстві. Документ «Стандарти курикулуму та оцінювання зі шкільної математики», який уперше містив вимоги до змісту освіти та систему вимірників, було розроблено у 1989 р. у США Національною радою вчителів математики. Стандарти позиціонувалися тут як еталон шкільної математичної освіти у США, а сам термін «стандарт» було вжито у розумінні «зразок», зокрема для шкільної математичної освіти.

Сьогодні американськими вченими (Д. Равіч) освітній стандарт розуміється як такий, що має такі характеристики: вони чіткі та такі, які можна виміряти; фокусуються на когнітивних досягненнях; базуються на традиційних академічних дисциплінах. Національна академія освіти у США виступає за те, щоб стандарти змісту базувались на чіткій, професійно розробленій ідеї формування змісту навчання. Стандарти не повинні бути перевантаженими та надмірно деталізованими. Національною радою з освітніх стандартів і тестувань США наголошується, що стандарти повинні містити високі, а не мінімальні вимоги до

освіченості; бути національними, а не федеральними; динамічними, а не статичними.

Французький науковець Р.-Ф. Готьє, характеризуючи стандарт у Франції, зазначає, що він розглядається як «сукупність специфічної інформації». Тут стандарт пов'язано зі знаннями, викладеними у форматі «тверджень» (*programmes d'enseignement*), що потрібно засвоїти учням.

Важливий напрям пошуків у царині стандартизації характеризуються деталізацією освітніх стандартів (стандарт змісту, стандарт досягнень, стандарт можливостей для навчання) та інструментів для вимірювання рівня їх опанування учнями.

ПРОБЛЕМА ГУМАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПІ

Ілона Маріуц, к.п.н.

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ*

Сьогодні гуманізація освіти набуває нового звучання в Європі. До початку Другої світової війни проблема гуманізації звучала у контексті надання освітніх послуг для усіх громадян. Початкова школа була доступною для всіх, але здобуття середньої освіти обмежено для порівняно невеликої частини дітей, переважно з сімей вищого та середнього класу. Шкільна система Європи, насправді, була тісно пов'язана з соціально-класовою структурою країни. Реформатори прагнули забезпечити середню освіту для всіх та більшої рівності можливостей у здобутті середньої освіти [1, 343].

Такі сподівання отримали широке визнання після війни. Європейські міністри освіти поза межами своїх країн розробили політику для післявоєнного світу. В Англії закон Про освіту 1944 року став орієнтиром в еволюції англійської освіти. Під час війни було створено комісію в Алжирі для вивчення реформи французької освіти. Одним з результатів стала доповідь (1947 р.) відома як звіт Ланжевена-Валлона, який становив основу французької політики реформування освіти [1, 344]. Проект реформи Ланжевена-Валлона був зорієнтований на

обов'язкове безкоштовне навчання дітей віком від 6 до 18 років незалежно від національності та соціального статусу, надання рівних можливостей вступу до вищих навчальних закладів і надання стипендій всім студентам вишів [1, 345]. У Швеції, країні що не брала участь у війні, у 1940-х роках були ініційовані великі науково-дослідні програми. Результатами цих досліджень став період експериментів у 1950-х роках та радикальна реформа шведської шкільної системи в 1960-х роках. Протягом двох останніх десятиліть більшість освітніх законів, що прийняті у багатьох європейських країнах, наприклад, Нідерландах, Австрії, Франції та Данії, окреслювали нові освітні цілі, де значне місце посідає ідея гуманізації.

Таким чином, повоєнна Європа ступила на шлях демократизації освіти. Велася робота над зміною курсів, підручників, навчальних планів, які порушували міжнародне взаєморозуміння. Скандинавські країни співпрацювали задля забезпечення того, щоб шкільний матеріал сприяв порозумінню та співдружності між народами у цій частині Європи. Великі центри у Західній Німеччині здійснювали моніторинг навчальної літератури крізь призму уникнення небажаного національного упередження. Такі експериментальні школи як Оденвальд, Берлінська школа Кеннеді у Німеччині та багато інших експериментували у розвитку міжнародного взаєморозуміння, двомовності і розширенню світогляду учнів.

На сучасному етапі ідеї гуманізації та демократизації продовжують свій поступ в освіті. Румунські вчені визначають *гуманізацію освіти* як забезпечення вільного розвитку особистості, присвоєння учню ролі актора у власному навчанні, що вимагає коригування освіти з двох точок зору: забезпечення дотримання особливостей випускників відповідно до стандартів навчання (контроль) і забезпечення адаптації навчальних заходів до особливостей учнів (сприяння навчанню) [2, 8]. Щодо демократизації освіти, то румунські науковці виділяють її на рівні децентралізації, інституційної автономії і ін., та на рівні процесу (автономії викладачів, можливості існування окремих індивідуальних шляхів втілення програм підготовки учнів і та ін.), а також орієнтовану на встановлення демократичних відносин між: учителем-учнем, навчальним закладом-міністерством освіти, навчальним закладом та роботодавцем і та ін.

Література

1. Brian Holmes Educational Change in Europe Copyright by the Association for Supervision and Curriculum Development, January 1970, p. 343 – 345
2. Buletin Documentar NR. 1/2014 Ministerul Afacerilor Interne, Institutul de studii pentru ordine publica, Editura Ministerului Afacerilor Interne p. 7-8
3. Raymond H. Muessig To Humanize Schooling Educational Leadership Copyright 1972 by the association for Supervision and Curriculum Development, p. 34 – 36

ДО ПИТАННЯ ПРО ДИФЕРЕНЦІАЦІЮ НАВЧАННЯ В АМЕРИКАНСЬКІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Оксана Шпарик, к.п.н.

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ*

Сучасна концепція загальноосвітньої школи України вимагає, щоб школа не обмежувала свої функції лише забезпеченням засвоєння учнем певної суми знань, умінь, навичок, а вирішувала головне завдання – створення для кожної дитини сприятливих умов усебічного розвитку її здібностей, таланту, цілеспрямованого виявлення своєї індивідуальності, творчої самореалізації, що передбачає подолання суперечностей між фронтальною формою організації навчальної діяльності й індивідуальним процесом засвоєння змісту освіти.

Розв'язанню питання сприяє дидактично цілеспрямована організація диференціації навчання, яка дозволяє здійснювати індивідуальний підхід до учнів у навчанні, забезпечуючи самостійну роботу школярів з урахуванням їхніх навчальних можливостей.

У зарубіжних країнах, особливо країнах ЄС та США, диференційованому навчанню надавалася величезна увага починаючи з ХХ ст.

Суттєвий внесок у розвиток загальних теоретичних основ індивідуалізації й диференціації навчання в загальноосвітніх закладах зробили американські вчені К. Томлінсон (С. Tomlinson), К. Андерсон

(К. Anderson), С. Аллан (S. Allan), Р. Джексон (R. Jackson), Д. Лоуренс-Браун (D. Lawrence-Brown), Дж. Уїлліс (J. Willis), К. Нанлі (K. Nunley), Г. Леві (H. Levy), А. Ребора (A. Rebora) та ін. У педагогічних дослідженнях розкрито різні аспекти проблеми: загальні питання диференціації як способу індивідуалізації, створення педагогічних умов диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи, розробка різнорівневих навчальних програм, які дають можливість обирати форми й методи навчання, що максимально сприяють розвитку особистості, організація самостійної роботи школярів за індивідуальними планами у визначеному темпі; організація групового навчання тощо.

Диференційоване навчання (англ. *differentiated instruction* – *DI*) – це основа або філософія ефективного навчання, за якої кожен учень, опановуючи визначеним мінімумом загальноосвітньої підготовки, отримує право і гарантовану можливість приділяти головну увагу тим предметам, які відповідають його схильностям. Диференціація навчання спрямована на створення оптимальних умов для розвитку особистості, найбільш повного врахування як індивідуальних відмінностей учнів, так і специфіки регіонів країни, типів середніх навчальних закладів, соціальних і культурних факторів, притаманних кожній конкретній школі і її оточенню.

Сучасними американськими вченими диференціація навчання розглядається як інструмент підвищення ефективності шкільної освіти, як засіб розкриття і розвитку всіх потенційних можливостей учнів. Також вони вважають, що диференціація повинна сприяти зростанню активності учнів в їх навчальній діяльності, краще готувати їх до усвідомленого вибору майбутньої професії. Система, за якої значна частина навчального часу йде на профілюючі дисципліни, дає можливість вивчати їх на відносно високому теоретичному рівні, часом вводити в них розділи, що виходять за рамки традиційних шкільних програм.

Теоретичним фундаментом диференціації навчання в американській психолого-педагогічній науці є прагматична педагогіка, теорія розвивального та індивідуалізованого навчання.

Ключовими принципами диференціації навчальних завдань, які враховують пізнавальні потреби учнів, є наступні: диференціювання, засноване на навчальному стилі або стилі навчання; диференціювання, засноване на зацікавленості; диференціювання, засноване на готовності учнів.

Основними принципами диференціації навчання обдарованих учнів є: надання можливостей для комплексного і глибокого вивчення основних ідей, проблем і тем; надання можливостей для застосування навичок продуктивного мислення; надання можливостей для проведення досліджень; самоуправління навчальним процесом з боку школярів; надання можливостей для саморозвитку; надання можливостей для більш глибокого вивчення міжособистісних відносин, культурних традицій; адекватна оцінка результатів діяльності учнів тощо.

Зміст освіти структурується по декількох рівнях, на яких школярі навчаються в залежності від здібностей, успішності. Обдаровані діти отримують можливість працювати на найвищому рівні. Рівнева диференціація доповнюється профільною, що набагато підвищує ефективність навчання учнів. Викладання основних предметів за методом рівневої та профільної диференціації здійснюється за допомогою різноманітних форм внутрішкільного групування учнів. Зокрема, мобільне, гнучке внутрікласне групування створює сприятливі умови для навчання дітей різних рівнів здібностей.

Заслуговує на увагу проблема в американській педагогіці щодо питань активізації диференціації навчання, індивідуального підходу і розвитку творчого мислення учнів, ознайомлення їх з методами наук, прищеплення умінь і навичок, а також інтересу до дослідницької діяльності.

Література

1. Tomlinson, Carol (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. ISBN 0871205122.
2. Anderson, Kelly M. (2007). *Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students*. *Preventing School Failure*, 51(3): 49–54.
3. Lawrence-Brown, D. (2004). *Differentiated Instruction: Inclusive Strategies For Standards- Based Learning That Benefit The Whole Class*. *American Secondary Education* 32 (3): 34–62.

VI. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНОСТІ ТА СПРИЯННЯ ТВОРЧИМ ЗДІБНОСТЯМ ШКОЛЯРІВ

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ ЯК КАТЕГОРІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В США

Віта Безлюдна, к.п.н., Роман Безлюдний, к.п.н.

*Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
м. Умань*

Категорія обдарованих підлітків з особливими потребами стала предметом американських наукових досліджень на початку ХХ століття. Вони були спрямовані на розв'язання багатьох проблем: теоретичних проблем психології і педагогіки соціальної підтримки, діагностики, розробки принципів і методів розвитку, навчання і виховання цих дітей.

У світовій науці існує більш ніж 100 визначень обдарованості. Більшість з них стосуються раннього розвитку дітей і виділяють такі психологічні постулати, як інтелект та креативність, інші ґрунтуються на показниках успішності по шкільним предметам.

Обдарованість – це інтегральний вияв здібностей, системна якість психіки, що розвивається впродовж життя і визначає можливість досягнення людиною більш високих результатів у порівнянні з іншими людьми в одному або декількох видах діяльності [3, с. 489].

Основні психолого-педагогічні концепції обдарованості в шкільній практиці, система відбору і навчання обдарованих дітей у США висвітлюються в працях сучасних американських педагогів і психологів: Дж. Галлахера, Б. Кларка, Дж. Кокса, Дж. Рензулі, Н. Торренса, Дж. Фельдх'юсена, Н. Генрі, В. Пассоу та ін. З 1975 року діє Всесвітня рада з питань обдарованих і талановитих дітей, до складу якої входять представники майже 50-ти країн. Серед них – вчені США (С. Хагам та ін.).

До особливостей обдарованих учнів американський дослідник Н. Колагело відніс: нездоровий перфекціонізм, відчуття розчарування, стурбованості і самотності [1, с. 373–387]. У підлітковому віці обдаровані учні стикаються з додатковими проблемами, пов'язаними з усвідомленням практичного застосування свого обдарування, залученням їх до лідерських видів діяльності і майбутніх здобутків, які матимуть значення для суспільства

Мотиваційний аспект поведінки обдарованих підлітків відрізняється такими характеристичними рисами: 1) навчальної діяльності, повне занурення в обрану справу, що супроводжується виявом і розвитком наполегливості та працьовитості; 2) підвищена пізнавальна потреба, що виявляється в «ненаситній» допитливості, а також готовності з власної ініціативи виходити за межі вихідних вимог обраної діяльності; 3) віддання переваги парадоксальній, суперечливій, невизначеній повністю інформації; неприйняття стандартних і типових завдань та готових і легких відповідей; 4) висока критичність по відношенню до результатів власної праці, схильність ставити перед собою ускладнені цілі, прагнення до досконалості результату діяльності.

Аналізуючи проблему розвитку здібностей дітей з особливими потребами американські вчені дійшли висновку, що неординарні здібності продукують у такої дитини як сильні сторони, так і особливі труднощі її життєдіяльності в соціальному середовищі.

Варто зазначити також, що багато обдарованих дітей, що усвідомлюють свої видатні здібності, сприймають будь-яке місце, крім першого, як особисту поразку. Водночас, американськими дослідниками відмічено, що у обдарованих підлітків переживання, які є результатом проявлення неординарних здібностей, особливо загострені. Перфекціонізм, дух суперництва, неправильна оцінка своїх талантів, відмова від спілкування зі своїми однолітками, занижена самооцінка, тиск з боку батьків і вчителів, негнучкість навчальної програми – ось ті проблеми, які нерідко призводять до нервових зривів у таких дітей.

Американськими вченими було також виявлено, що *в ранній підлітковий період обдаровані діти з особливими потребами мають специфічні труднощі у розвитку своїх талантів*. У них, по-перше, занижена самооцінка щодо наявності неординарних здібностей і талан-

тів, по-друге, невпевненість щодо розвитку цих здібностей і талантів на фоні обмежених можливостей, по-третє, постановка завищених цілей на фоні посиленої уваги, а інколи й тиску з боку батьків, вчителів, однолітків, по-четверте, відмова від видів діяльності, що мають хоча б незначний ризик зазнати невдачу (наприклад, презентації, публічні виступи тощо), оскільки вони й так постійно відчувають душевний біль щодо своїх обмежених можливостей порівняно зі здоровими однолітками; по-п'яте, постійне бажання ізолюватися від соціуму при зустрічі з труднощами у досягненні поставлених цілей; по-шосте, бажання якнайшвидше досягти дорослості.

Крім того, обдаровані підлітки, які з легкістю вирішують різні інтелектуальні задачі, *мають великі труднощі при включенні в різного роду комунікації та знаходженні свого місця в дорослому житті* із ефективним застосуванням своїх здібностей.

Загалом, діти, що мають видатні творчі здібності, схильні до психофізіологічного виснаження, бо творча активність та мотивація працюють за принципом позитивного зворотного зв'язку, а раціональний контроль емоційного стану у творчому процесі послаблений. Тобто, єдиним обмежувачем творчості для таких дітей є виснаження психофізіологічних ресурсів, що обов'язково приводить до прояву у них крайніх емоційних станів.

Література

1. Colangelo N. Counseling gifted students. / N. Colangelo // In N. Colangelo, G. Davis (Eds.). Handbook of gifted education. – 3rd ed. – Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 2003. – P. 373–387.
2. Van Tassel-Baska J. Counseling talented learners / J. Van Tassel-Baska // In J. VanTassel-Baska (Ed.). Excellence in educating gifted and talented learners. – Denver, CO: Love, 1998. – P. 489–509.

ОСОБЛИВОСТІ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ І ТАЛАНОВИТИХ ШКОЛЯРІВ В АМЕРИКАНСЬКИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Марина Бойченко, к.п.н.

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка,
м. Суми*

Глобалізаційні процеси, що відбуваються в усіх сферах суспільного життя, висувають нові вимоги до конкурентоспроможності національної системи освіти, зокрема й середньої. Надзвичайно актуальним у цьому контексті є розвиток інтелектуального та творчого потенціалу громадян, що виступає запорукою економічного добробуту країни. Незаперечним є факт, що саме обдаровані й талановиті школярі є потужним національним ресурсом, а тому потребують особливої уваги як із боку освітніх політиків, так і освітян-практиків.

Одним із найважливіших питань щодо якнайкращого розкриття потенціалу обдарованих і талановитих школярів та задоволення їх потреб є визначення зазначеної категорії учнів, що охоплює оцінювання їх здібностей, талантів та інтересів. Адже різні види обдарованості передбачають використання різних форм організації навчання. Зважаючи на той факт, що у вітчизняних загальноосвітніх школах у навчальному процесі враховуються, переважно, інтереси й потреби академічно обдарованих школярів, вважаємо за доцільне звернутися до зарубіжного, зокрема американського, досвіду ідентифікації обдарованих і талановитих учнів з метою диференціації навчальних програм з урахуванням видів обдарованості.

Як наголошують американські дослідники у сфері обдарованих і талановитих Дж. Фельдхьюзен та Ф. Ярвен, в основу визначення й оцінки обдарованості мають бути покладені концепції щодо природи обдарованості й талановитості та прояви обдарованості й таланту, оскільки останні – це не просто результати навчальних досягнень чи рейтингів; це, насамперед, показники комплексу здібностей, що являють собою інтерактивні компоненти поведінки особистості, які

розвиваються протягом усього її життя, однак найповніше – протягом дитинства та юності [2].

Найбільш популярними в американському науковому просторі концепціями, на основі яких здійснюється виявлення обдарованості в сучасних умовах, є «Трирівнева теорія інтелекту» Дж. Керрола (J. Carrol's Three-stratum theory of intelligence), «Триєрархічна теорія» Р. Штернберга (Sternberg's Triarchic theory), «Диференційована модель обдарованості і таланту» Ф. Ганьє (Gagné's Differentiated model of giftedness and talent) та Теорія множинного інтелекту Г. Гарднера (Gardner's Multiple intelligence theory).

Як правило, ідентифікація обдарованих школярів починається з загальних тестів на оцінку розумових здібностей, рівня інтелекту або досягнень для визначення загального рівня випереджального розвитку. Першими ознаками обдарованості, що виявляються батьками або вчителями, є не тільки раннє навчання читанню чи арифметиці, розвинений словниковий запас, логічне мислення та обґрунтованість суджень, але й наявність особистісних чи соціальних проблем у комплексі з випереджальним розвитком (проблеми у взаємостосунках з однолітками, пасивність на уроках, низькі показники навчальних досягнень, неуважність, проблеми з поведінкою). У цьому випадку оцінювання обдарованості дозволяє розробити альтернативний індивідуальний навчальний план, що передбачає використання методів навчання, які найповніше сприятимуть розвитку потенціалу обдарованості.

Зазвичай, в американських школах учням не повідомляються результати процесу ідентифікації обдарованості, оскільки навчальні заклади взагалі уникають навішування ярликів учням (як у позитивному сенсі, так і в негативному). Учені вважають, що визначення певної дитини як обдарованої в колективі однолітків помилково вказує на відсутність здібностей чи талантів в інших дітей, що може викликати негативну реакцію з їх боку та спричинити погіршення взаємостосунків у колективі. З іншого боку, дитина, яка усвідомлює свою обдарованість, може докладати менших зусиль до навчання у школі [2, 3].

Наступним кроком після встановлення факту обдарованості учня є визначення рівня його здібностей, талантів, здатностей чи досягнень. Як справедливо зазначають американські дослідники Дж. Ехтер, Д. Любінські та К. Бенбоу, діти не можуть бути однаково обдарованими

в усіх сферах, кожен демонструє унікальні досягнення, здібності чи таланти [1]. У цьому контексті слід наголосити, що зусилля педагогів мають бути спрямовані на розвиток конкретних здібностей чи талантів, а не на розвиток обдарованості в цілому. Дж. Фельдхузен пропонує оцінювати рівень здібностей та/або талантів у таких сферах, як академічна, мистецька, професійно-технічна та міжособистісно-соціальна [3].

Зазначимо, що найпоширенішими інструментами вимірювання рівня здібностей обдарованих учнів, що застосовуються в американських школах, є «Шкали ранжування поведінкових характеристик визначних учнів», «Шкали ранжування академічних здібностей», «Шкали ранжування професійно-технічних навичок».

Отже, ідентифікація обдарованих і талановитих дозволяє педагогам визначити стратегію навчально-виховної діяльності, спрямованої на розкриття потенціалу кожного учня.

Література

1. Achter J. A. Multipotentiality among the intellectually gifted : It was never there and already its vanishing / J. A. Achter, D. Lubinski, C. P. Benbow // *Journal of Counseling Psychology*. – 1996. – № 43 (1). – P. 65–76.
2. Feldhusen J. Identification of gifted and talented youth for educational programs / J. Feldhusen, F. Jarwan // *International handbook of giftedness and talent* / edited by Kurt A. Heller [et al.]. – 2nd ed. – 2002. – P. 272–282.
3. Feldhusen J. E. Talent identification and development in education : the basic tenets / // *Gifted Education in the 21st Century* / S. Kline, K. T. Hegeman (Eds). – New York : Winslow Press, 1999. – P. 89–100.

ОБДАРОВАНІ ДІТИ У СИСТЕМІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ФІНЛЯНДІЇ

Віра Бутова

*Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка
м. Глухів*

Основною ідеєю фінської шкільної освіти є реалізація принципу егалітарності, рівності як доступу до освітніх послуг, так і досягнення максимально високих результатів кожним учнем. Фінська система шкільної освіти характеризується високим рівнем децентралізації прийняття рішень, гнучкості та свободи вибору. Батьки мають право приймати рішення щодо терміну початку навчання дитини та вибору навчального закладу (особливо на початковому ступені важливим є вибір школи з можливостями для вивчення іноземних мов), а в ньому учень має право на створення індивідуального плану навчання, узгодженого із загальним для колективу.

Реалізація принципу егалітарності створює протиріччя з необхідністю визначати обдарованість академічно учнів. Проте довготривалі дослідження фінських науковців засвідчують прямо пропорційну залежність виявленої в дошкільному віці академічної обдарованості дітей та високі навчальні досягнення учнів дев'ятих класів навіть без їхньої особливої підтримки з боку вчителів.

Фінська держава заохочує проведення наукових досліджень в питаннях виявлення талантів, високого рівня здібностей та компетенцій і їхнього розвитку. Теоретичною основою таких досліджень є теорія соціального конструктивізму, самосприйняття, відповідності особи та соціального оточення і взаємодії із суспільством. Науковці стверджують, що академічно обдаровані учні відзначаються від середньостатистичних, перш за все, своєю здатністю пристосовуватися до умов навчального процесу та високими академічними амбіціями.

Фінська загальноосвітня школа пропонує широкий спектр можливостей для обдарованих дітей, починаючи зі зниження віку прийому до школи на один рік. Існують також можливості пропускати

певні роки навчання на початковому етапі або включення в заняття з учнями старших класів, участь в навчальних лабораторіях та співпраця з компаніями, індивідуальні вчителі та самостійні заняття. Школи заохочуються до складання індивідуальних навчальних планів, що підвищує рівень диференціації навчального процесу. Окремі школи організовують гуртки для вивчення певних предметів обдарованими в цих галузях учнями. Обдаровані діти мають можливість щорічно брати участь у предметних олімпіадах. Ще одним аспектом успішної роботи зі здібними учнями є навчання без оцінок, що особливо часто практикується у старшій середній школі, при цьому графік навчання учнів може бути гнучким. Проте існує і проблема неприйняття з боку шкільних вчителів додаткових витрат часу і фінансів на роботу з обдарованими учнями.

Позанавчальна діяльність шкіл спрямована на розвиток здібностей та талантів учнів. Можлива участь школярів у спеціальних групах, що спеціалізуються на вдосконаленні аналітичних та математичних здібностей, комп'ютерної грамотності та художніх талантів і багатьох інших напрямків.

Підтримка математично обдарованих дітей відбувається на рівні університетів, які таким чином сприяють підготовці своїх майбутніх студентів, наприклад, Університет Тампере організовує заняття з такими учнями на регулярній основі. Влітку учні мають можливість відвідувати заняття з лінійної алгебри та фізики у Відкритому університеті. Фінансуються такі заняття Міністерством освіти Фінляндії та Міністерством промисловості, підтверджуючи таким чином зацікавленість держави у підтримці обдарованих дітей для максимального розкриття їх талантів з користю для держави.

Таким чином, можна стверджувати, що фінська система шкільної освіти створює достатні можливості для успішної підтримки обдарованих учнів навіть в умовах реалізації принципу егалітарності навчання.

ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ ПЛАНУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У США ТА КАНАДІ

Юрій Гоцуляк

*Інститут обдарованої дитини НАПН України
м. Київ*

Надання освітніх послуг обдарованим дітям потребує окремого диференційованого підходу. Обдарована дитина – це особистість з винятковими здібностями, а тому навряд чи можливий усесторонній розвиток такого учня за допомогою лише загальних навчальних програм. Підхід до освітнього процесу талановитої дитини має свої особливості враховуючи їх здібності. У США та Канаді, такий підхід передбачений на законодавчому рівні, і аргументований тим, що кожна дитина має рівне право на розвиток відповідно до здібностей.

Важливе місце в індивідуальному підході до освіти обдарованих учнів займає планування. Законодавством США та Канади передбачається, що на кожну дитину, яку ідентифікують як обдаровану, складається спеціальний індивідуальний план роботи з нею. Законодавство Канади (зокрема, провінцій Альберта та Онтаріо) передбачає структуру індивідуального плану. Зокрема:

- мета та завдання, які початково ставляться для оцінки результатів надання освітніх послуг і внесення необхідних коректив і змін;
- поточний рівень продуктивності учня;
- досягнення учня за окремий період;
- оцінка досягнень учня за окремий період;
- виявлення сильних сторін учня;
- визначення окремих послуг, які необхідні обдарованій дитині для оптимального розвитку її здібностей, інформація про стан здоров'я учня, висновок на кінець року [1], [2].

Якщо обдарований учень старший 14 років, то індивідуальний освітній план має включати і «план переходу» учня після закінчення середньої школи, тобто його можливе працевлаштування або продовження навчання у вищих навчальних закладах. При розробці плану переходу

представники комітету проводять консультації із вищими навчальними закладами та іншими установами та організаціями на свій розсуд [1].

За законодавством США (зокрема штатів Оклахома, Алабама [3], [4]) передбачається крім індивідуального планування, також розробку школами загального плану надання освітніх послуг обдарованим учням.

Так, за законодавством штату Оклахома, в такий план має входити:

- опис особливостей навчальної програми (тут засвідчується відмінність її від звичайної навчальної програми);
- критерії для оцінки обдарованих учнів;
- вимоги до педагогічних працівників;
- загальна кількість обдарованих учнів, і їх частка відносно загальної кількості учнів [3].

Законодавство штату Алабама, крім попереднього, передбачає, що в загальний план має входити наступне: вимоги до обдарованих дітей (пов'язані з винятковістю талановитого учня), залучення крім вчителів також спеціалістів з інших сфер [4].

Такі плани, як правило, затверджуються органом державного управління штату (Департаментом з питань освіти). Школа несе відповідальність за виконання загальних та індивідуальних планів по наданню освітніх послуг обдарованим дітям. На кінець звітної періоду, школа зобов'язана звітувати про виконання планів. Департамент з питань освіти розробляє спеціальні правила, яким мають відповідати плани по наданню освітніх послуг обдарованим дітям.

По суті справи, таке планування, як загальне, так і індивідуальне, є конкретизацією і деталізацією загальнодержавних програм поліпшення освіти. Будь-яка загальнодержавна програма є лише декларацією, якщо не розроблений нормативний механізм її втілення. А тому, такий складний підхід, який ми розглянули на прикладі законодавства США і Канади, по плануванню освітнього процесу обдарованих дітей, є цілком виправданим. І тому, в Україні у сфері освіти обдарованих дітей необхідний також окремий механізм, який дозволяє фіксувати кожен крок, що має бути у цій сфері на всіх рівнях, з метою постійної оптимізації процесу і покращення його якості. В інших випадках, виконання загальних програм, що відображають політику держави в сфері освіти буде завжди стояти під питанням.

Література

1. Ontario regulation 181/98, Identification and placement of exceptional pupils, From June 27, 2005 // [електронний ресурс]: <http://www.edu.gov.on.ca/>
2. ALBERTA, Canada, Standards for Special Education, Ministerial Order (#015/2004), Approved: June 7, 2004 // [електронний ресурс]: <http://education.alberta.ca>.
3. Oklahoma state, Education of Gifted and Talented Children Act // [електронний ресурс]: <http://sde.state.ok.us>.
4. Alabama State Acts 1971, No. 106, p. 373, §1-6.

СПЕЦІАЛЬНІ ОСВІТНІ ПРОГРАМИ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В ДОСЛІДНИЦЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ ТУРЕЧЧИНИ

Налія Поліхун, к.п.н.

*Інститут обдарованої дитини НАПН України
м. Київ*

За результатами численних психолого-педагогічних досліджень встановлено, що ефективність навчання, виховання та розвитку учнів серед іншого визначається відповідністю програмних вимог рівню їхнього розумового розвитку. Однією з проблем навчання обдарованих дітей, наразі, є те, що зміст і засоби шкільної освіти здебільшого не відповідають пізнавальним інтересам сучасного учня, і тому актуальним є запровадження спеціальних освітніх програм для обдарованих дітей на базі наукових установ, і, перед усім, наукових університетів, де створюються центри розвитку обдарованості. Головною метою таких центрів є формування наукової еліти, забезпечення найкращих умов та можливостей для обдарованих дітей у відповідності до їх потреб та рівня розвитку. Поряд з цим, університетські центри проводять наукові дослідження з визначення проблем та потреб обдарованих дітей та впроваджують нові підходи до отримання ними знань. Нещодавно створена

та активно розвивається Європейська мережа дитячих університетів, які відкривають двері для спеціального навчання і розвитку дітей починаючи з молодшого шкільного віку. Для української освітянської спільноти також актуальною є проблема поглибленої освіти для обдарованих дітей, тому корисним буде ознайомлення з досвідом провідних університетів Туреччини, які вже мають певний досвід у розробці та впровадженні освітніх програм для обдарованих дітей.

Науково-дослідницький центр Університету для дітей при Стамбульському університеті (<http://www.iuyazokulu.com>) був створений з метою не тільки розширити освітні можливості для талановитої молоді, але, головне, зробити потужний внесок у наукове майбутнє країни, яка прагне створити і розвивати наукове середовище і культуру. В Університеті для дітей обрані наступні напрямки роботи:

- літня школа, у якій талановиті діти мають змогу працювати і отримувати перший науковий досвід у лабораторіях університету під керівництвом університетських викладачів;
- літні табори, навчальна і дослідницька робота в яких проводиться в галузях філософії та археології в місцях справжніх археологічних розкопок, деякі з них належать до періоду неоліту;
- наукові модулі, які проводяться взимку протягом 1-3 днів, у вигляді лекцій з різних дисциплін;
- зимова школа, в навчальну програму якої будуть додатково включені дисципліни з мистецтв при університетській консерваторії.

Літня школа пропонує курси з астрономії, біології, генетики, судової справи, тощо. Кожного року близько 400 дітей віком від 10 до 18 років отримують сертифікати про проходження трьохтижневого літнього наукового табору в рамках програми Університету для дітей. Учасники таборів та інших програм університету мають можливість брати участь у конкурсі на отримання гранту на навчання в рамках «Освітньої Програми для молодих учених». Всі фінансові ресурси, необхідні для цієї програми, забезпечуються спонсорами.

Одним із надзвичайно важливих напрямків діяльності керівництво закладу вважає налагодження міжнародних зв'язків з іншими країнами. Серед напрямів роботи літньої школи – ознайомлювальні та дослідницькі поїздки до Кенії, Італії та ще кількох країн, екскурсії до центрів ядерних досліджень, археологічні експедиції. Планується додат-

ково організувати роботу двох міжнародних літніх шкіл, одна для учнів старших класів у галузі політичних відносин Туреччина – Середній Схід, друга – у галузі археології для учнів середніх і старших класів.

Університет для дітей на базі Анкарського університету (www.cocukuniversitesi.ankara.edu.tr) було створено в 2007-му році з метою ознайомлення талановитих дітей із інноваційними проектами в галузі природничих наук. За результатами академічних досліджень факультету антропології була створена спеціальна навчальна програма, яка здійснюється у зимових таборах для обдарованих дітей. Ще одна навчальна програма з астрономії була розроблена на початку 2009-го року за підтримки вчених з кафедри захисту рослин та кафедри астрономії та космічних наук.

Ще один центр «Освітні програми для талановитих дітей» був створений при Анатолійському університеті (<http://www.uyep.anadolu.edu.tr>) з метою надати можливість обдарованим дітям відвідувати заняття викладачів і вчених, що працюють у провідних вищих навчальних закладах Туреччини. Освітні програми для талановитих дітей наразі охоплюють лише обдарованих учнів початкової школи та учнів 6-х і 7-х класів загальноосвітніх шкіл. Однак, передбачається, що в найближчому майбутньому вони будуть значно розширені та охоплюватимуть обдарованих дітей всіх класів початкового та загальноосвітнього рівня.

Науково-дослідницький центр для обдарованих дітей (<http://iys.inonu.edu.tr/index.php?web=uyem>) при університеті імені «Інйону» був створений з метою:

- надання можливості обдарованим дітям як з Туреччини, так і з інших країн отримати поглиблені знання в різних галузях науки; організація літнього дозвілля в наукових та природничих таборах, а також різноманітних освітніх заходів у літніх та зимових школах з науковим напрямком;
- надання талановитим учням та студентам можливості отримувати найсучаснішу інформацію з метою здійснення наукових досліджень та створення інформаційного центру;
- сприяння в навчанні обдарованим дітям та забезпечення їх роботою у подальшому.

Серед основних напрямків діяльності Центру важливе місце посідає організація курсів підвищення кваліфікації для вчителів і ви-

кладачів, що працюють безпосередньо із обдарованими дітьми, а також впровадження програм щодо розвитку задатків лідера та організація різних заходів для обдарованих дітей Туреччини та учнів з інших країн, конференцій та нарад за участю талановитих учнів.

Незважаючи на те, що діяльність цих центрів здебільшого знаходиться ще на стадії опрацювання та розробки ефективних методів роботи з талановитими дітьми, їх внесок у формування майбутньої еліти нації вже зараз є досить відчутним. Наявність і можливість використання сучасного обладнання та приладів, якими оснащені університетські лабораторії, залучення до дослідницької роботи в літніх і зимових таборах обдарованих дітей з віддалених провінцій країни, постійний моніторинг потенціалу майбутньої еліти країни і турбота про його збереження і розвиток, можливість обміну напрацюваннями з колегами з аналогічних закладів в інших країнах, які задовгий час діяльності накопичили чималий досвід в сфері розвитку дитячої обдарованості – ось неповний перелік переваг такої форми роботи з талановитою молоддю як центри і університети для дітей при провідних університетах країни.

ПІДТРИМКА ОБДАРОВАНИХ І ТАЛАНОВИТИХ ДІТЕЙ В РЕСПУБЛІЦІ БІЛОРУСЬ

Катерина Посто́ва

*Інститут обдарованої дитини НАПН України
м. Київ*

Динамічність процесів сучасного світового розвитку впливають і на зміну освітньої системи. Освітні системи кожної країни формуються за певними принципами. Основними з яких є динамічність, відповідність визначеним світовим стандартам, національній політиці. Кожна епоха вносить в загальносвітовий розвиток певні корективи, під які поступово підлаштовується освітня система. Сучасність вимагає від пересічного індивіда високих професійних та технологічних навиків.

Освітня система має дати на виході з навчальних закладів особистість яка відповідатиме поставленими сучасністю вимогами. Останнє століття плекає обдарованих для підвищення рівня наукових досягнення в різних галузях науки і техніки.

Основні принципи державної політики в сфері освіти Республіки Беларусь сформульовані в законах Республіки Білорусь «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про освіту дітей особливостями психофізичного розвитку (спеціальній освіті)», та у спеціальних програмах, що спрямовані на підвищення якості освіти, та відповідатимуть потребам особистості, суспільства і держави. Основною метою яких є забезпечення соціальної справедливості при отриманні освіти на всіх рівнях.

В рамках реалізації Державної програми передбачається відповідно вирішення наступних завдань:

- підвищення якості освітніх послуг в роботі з талановитими дітьми та молоддю за умови поширення інноваційних наукових та педагогічних досягнень;
- створення державної підтримки та соціального захисту талановитих дітей та молоді;
- сприяння створенню умов для залучення талановитої молоді в економічну та соціально-культурну сферу, з метою реалізації її творчого потенціалу забезпеченні профпедептики кар'єрного росту;
- закріплення та підтримання взаємодії республіканських та місцевих органів державного управління;

Основні напрямки реалізації Державної програми підтримки обдарованої та талановитої молоді:

- вдосконалення законодавчих документів з врегулювання державної політики з підтримки обдарованих та талановитих дітей і молоді;
- розвиток мережі навчальних закладів, для роботи з обдарованими та талановитими дітьми та молоддю;
- збагачення науково-методичного забезпечення реалізації державної політики з підтримки обдарованих та талановитих дітей і молоді;
- реалізація комплексу заходів для ефективного залучення обдарованої та талановитої молоді до інтелектуальної та творчої діяльності;
- розвиток системи перекваліфікації кадрів, для роботи з обдарованими та талановитими дітьми і молоддю;

- вдосконалення процесів державної підтримки та соціального захисту талановитих дітей та молоді;
- розвиток міжнародної співпраці в галузях роботи з талановитими дітьми та молоддю;
- повноцінне інформаційне забезпечення системи роботи з обдарованою і талановитою молоддю.

Основні цілі президентських програм з підтримки обдарованих та талановитих:

- забезпечення умов, для повноцінного фізичного, духовного, розумового розвитку дітей;
- формування комплексної системи соціального захисту дітей.

Основні задачі президентських програм з підтримки обдарованих та талановитих: підвищення якості умов життя сімей з дітьми; профілактика бездіяльності та протиправної поведінки неповнолітніх; зміцнення здоров'я та сприяння здоровому способу життя дітей; забезпечення оптимальної життєдіяльності дітей-інвалідів; профілактика соціального сирітства, захист прав та забезпечення інтеграції в суспільство дітей-сиріт та дітей, що залишились без опіки батьків; виробництво високоякісних, екологічно чистих продуктів дитячого харчування.

Структура національної системи освіти ґрунтується на Конституції Білорусі та на нормативно-правових актах. Чим забезпечується рівність всіх громадян на отриманні освіти, єдність освітніх систем та наступність всіх форм навчання.

З метою підтримання обдарованості на адміністративному рівні у 1996 році був заснований Спеціальний фонд Президента Республіки Білорусь. До співорганізаторів фонду включені представники Адміністрації Президента Республіки Білорусь, міністерств, Національної академії наук Білорусі, навчальних закладів, установ та організацій республіки. За період функціонування фонду фінансову підтримку отримали тисячі учнів, студентів, викладачів та вчених, що працюють з обдарованими дітьми та молоддю.

Програмою фонду передбачено:

- призначення стипендій Президента Республіки Білорусь кращим студентам державних вузів;

- призначення премій та стипендій переможцям міжнародних та республіканських олімпіад та конкурсів з базових навчальних дисциплін;
- заохочення учнів та студентів-переможців республіканських конкурсів та олімпіад з природничих та гуманітарних наук;
- преміювання викладачів та вчених, які мають досягнення в роботі з обдарованими учнями та студентами;
- фінансова підтримка творчих об'єднань учнів та студентів, які виборили визнання суспільства.

Важливу роль в забезпеченні наступності школи та вузів відіграє Республіканський комп'ютерний банк даних обдарованої молоді, до якого включена інформація учнів, студентів та молодих спеціалістів. Це забезпечує здійснення постійного моніторингу кар'єрного росту талановитої молоді. Указом Президента Республіки Білорусь № 199 від 26 квітня 2010 року, встановлено єдиний порядок включення відомостей в банки даних обдарованої і талановитої молоді в Білорусі. Указом вперше закріплені преференції для громадян, включених в бази даних: право на першочерговий розподіл, переважне право на займання вакантних посад, позачергове отримання місця в гуртожитку на період навчання, а також підвищення тарифних ставок на 50% молодим спеціалістам, прийнятим на роботу до бюджетних організацій.

Шляхом збереження попередніх традицій та формування за довгі роки підходів до організації діяльності по виявленню та підтримці обдарованих дітей та молоді здійснюється системна та систематична підтримка обдарованих і талановитих дітей. З цією метою проводиться республіканська олімпіада з навчальних предметів.

З метою підвищення інтересу учнів до предметів, що вивчаються, розвитку творчих здібностей дітей, сприянню професійному самовизначенню та самореалізації особистості велика увага приділяється розвитку різних форм інтелектуальних змагань серед школярів та учнівської молоді.

З метою виявлення обдарованих учнів та молоді, їх соціалізації та психологічної адаптації, розроблений діагностичний інструментарій. Створена комплексна програма спільної діяльності вчителів

предметників та соціально-психологічної служби загальноосвітніх закладів по виявленню спеціальних здібностей до вивчення предметів природничо-математичного та соціально-гуманітарного циклів. Підготовлено навчально-методичне забезпечення викладання предметів, що забезпечує виявлення та підтримку талановитих дітей та учнівської молоді.

Розширилась мережа закладів, що працюють з талановитими дітьми та молоддю. В системі загальної середньої освіти робота з обдарованими учнями здійснюється в гімназіях та ліцеях, а також на факультативних заняттях в загальноосвітніх закладах. Майже 40 років існує Республіканська заочна школа при Академії післядипломної освіти.

Отже, проблемі обдарованості в сучасній Білорусі, приділяють значну увагу. Вона має підтримку й розуміння держави, щодо необхідності забезпечення умов для розкриття та подальшого розвитку усіх здібностей та обдарувань дітей, як майбутнього потенціалу республіки Білорусь.

Література

1. <http://edu.gov.by/main.aspx?guid=19261> – Офіційний сайт Міністерства освіти Республіки Білорусь.
2. www.academy.edu.by – Офіційний сайт Інституту післядипломної освіти Республіки Білорусь.
3. www.adu.by – сайт науково-методичної установи «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Білорусь.
4. www.president.gov.by – офіційний сайт президента Республіки Білорусь.

СОЦІОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТИРІВ ЖИТЕЛІВ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ «СТАНДАРТНИЙ ЄВРОБАРОМЕТР»

Кирило Сіпко

*Інститут обдарованої дитини НАПН України
м. Київ*

У формуванні структури загальнолюдських цінностей Європейського Союзу важливу роль відіграють спеціальні соціологічні дослідження, що регулярно проводяться під егідою інституцій ЄС та незалежних організацій. Одним з таких проєктів є Стандартний Євробарометр (STANDARD EUROBAROMETER) – серія опитувань громадської думки, яка регулярно проводиться від імені Європейської Комісії з 1973 року. Ці обстеження охоплюють широкий спектр актуальних питань, пов'язаних з Європейським Союзом в усіх державах-членах ЄС.

Результати Євробарометра публікуються Головним управлінням з питань комунікації Європейської комісії. Його база даних з 1973 року є однією з найбільших у світі. Дослідження проводяться компанією «TNS Opinion».

У контексті даного дослідження виключно актуальну інформацію щодо ціннісних орієнтирів та проблем європейського суспільства надає дослідження «STANDARD EUROBAROMETER 77 – VALUES OF EUROPEANS» (Стандартний Євробарометр-цінності європейців), проведене навесні 2012 року.

У частині другій звіту про проведення дослідження під назвою «The values shared by europeans and those that best represent the European Union» (Цінності, які розділяють європейці, і ті, які найкращим чином репрезентують Європейський Союз) представлені результати опитування щодо особистісних цінностей, які в цілому узгоджуються з такими, що найкращим чином представляють Європейський Союз: мир, права людини і демократія.

На питання, які цінності мають найважливіше значення особисто для них, європейські респонденти у першу чергу зазначають *права*

людини (43%) і повагу до людського життя (43%). У порівнянні з аналогічним опитуванням EB74, проведеним восени 2010 року, права людини дещо втратили позиції (-4 процентних пункти), натомість повага до людського життя згадується трохи частіше (+2). За цими двома цінностями визначається *мир* (40%), який згадується рідше, ніж восени 2010 року (-4 бали). *Демократія* займає четверте місце у рейтингу цінностей, які є найбільш важливими для європейців (28%, -1), далі іде *особистісна свобода* (23%, без змін) і *верховенство закону* (21%, -1). Наступними пунктами є *рівність*, *рівноправність* (20%, +1), *солідарність* (15%, без змін) та *толерантність* (15%, без змін), випередивши *реалізація потенційних особистих можливостей* (11%, +1), *повага до інших культур* (9%, +1) і *релігія* (5%, -1).

У значній мірі рейтинг особистісних цінностей співпадає у країнах ЄС-15 (15 країн, які сформували в Європейський Союз між 2004 і 2007 роках) та країнами НКЧ12 (12 «нових» країн-членів, які приєдналися до ЄС протягом 2004-2007 років), приділяючи пріоритет у повазі до людського життя, прав людини і миру.

Респонденти з НКЧ12 частіше відзначають індивідуальну свободу (26%, в порівнянні з 22% у ЄС-15), в той час як респонденти з ЄС-15 віддають перевагу демократії (30%, в порівнянні з 21% у НКЧ12).

Ієрархія найбільш важливих особистісних цінностей має незначні варіації по соціально-демографічним категоріям, хоча є деякі відмінності в частоті згадок. Тим не менше, респонденти старшого віку і менш освічені респонденти, найчастіше визначають *мир* у якості цінності, яка має найважливіше значення особисто для них.

Отже, аналізуючи результати даного дослідження зазначимо, що для жителів країн Європейського Союзу ієрархія особистісних цінностей (яка співпадає з ієрархією цінностей, які репрезентують Європейський Союз) виглядає наступним чином:

1. Права людини;
2. Повага до людського життя;
3. Мир;
4. Демократія;
5. Особистісна свобода;
6. Верховенство закону;
7. Рівність, рівноправність;

8. Солідарність;
9. Толерантність;
10. Реалізація потенційних особистих можливостей;
11. Повага до інших культур;
12. Релігія.

Для відчуття особистого щастя пересічному мешканцю Європи необхідні:

1. здоров'я;
2. робота;
3. любов;
4. гроші;
5. дружба;
6. мир;
7. свобода;
8. справедливість;
9. задоволення;
10. освіта;
11. віра;
12. порядок;
13. традиції.

Література

1. Standard Eurobarometer 77 – values of Europeans [report] / European Commission – Standard Eurobarometer 77 / TNS Opinion & Social, Spring 2012.
2. Standard Eurobarometer 77 – values of Europeans [Електронний ресурс] / European Commission – Режим доступу: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb77/eb77_value_en.pdf
3. Standard Eurobarometer / Columbia University Libraries. Digital social science centre [Електронний ресурс] Columbia University Libraries. Digital social science centre – Режим доступу: <http://library.columbia.edu/locations/dssc/data/eurobarometer.html>

VII. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КОМПАРАТИВІСТИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ

ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ДРУГИЙ ЕТАП РОЗВИТКУ ПРОЦЕСУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Василь Білокопитов, к.п.н.

*Сумський національний аграрний університет
м. Суми*

80–90-ті роки ХХ ст. (до підписання Болонської декларації) виокремились у перший етап розвитку процесу забезпечення якості вищої освіти, який носив *підготовчо-експериментальний характер*, про що свідчить створення мереж із забезпечення якості вищої освіти, розробка теоретичних та організаційних засад процесу забезпечення якості вищої освіти, здійснюваного на національному та наднаціональному рівнях, проведення масштабних пілотних експериментів національного рівня в цьому напрямі.

Хронологічними рамками кожного наступного етапу ми вважаємо саміти міністрів вищої освіти країн-учасниць Болонського процесу. Основними змістовими критеріями виокремлення етапів розвитку досліджуваного процесу є такі: а) визначення загальноєвропейських підходів до забезпечення якості вищої освіти та їх експериментальна перевірка; б) прийняття до розгляду самітом документів відповідного напрямку та їх перетворення на механізм реалізації загальноєвропейських підходів до забезпечення якості; в) практичне застосування розроблених механізмів у практиці роботи вищого навчального закладу.

Підписання Болонської декларації 1999 року стало початком другого етапу процесу забезпечення якості вищої освіти в європейському регіоні.

Більшість науковців та освітніх політиків вважають, що саме забезпечення якості насправді стало метою підписання Болонської декларації, яка дала сильний поштовх для поновлення дискусій з питань повернення європейській вищій освіті пріоритетних позицій на світовому ринку освітніх послуг [2, с. 18; 5, с. 3-8; 6, с. 7].

Важливим для розуміння особливостей євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти став розгляд матеріалів Лісабонської стратегії, ратифікованої в березні 2000 року. Вища освіта вийшла на якісно вищий рівень інтеграції, формуючи європейський простір освіти і науки в масштабах Європейського Союзу. Ця стратегія була спрямована на створення такої моделі вищої освіти, де б передбачалася взаємозалежність науки, капіталу, освіти, бізнесу і виробництва. Дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців дозволяють дійти висновку про ставку Лісабонської стратегії на підвищення якості та ефективності вищої освіти і створення для цього психологічних умов: інтересу до освіти, розвитку підприємницького духу, рівного інтересу як до освіти, так і до роботи. Другою метою цієї стратегії є відкритість європейського освітнього простору, його загальнодоступність і привабливість для всіх громадян Європейського Союзу і світу [1].

Принципового значення набуло створення Європейської асоціації з забезпечення якості вищої освіти (ЄМЗЯ), призначенням якої стало зміцнення європейської співпраці з метою розвитку зіставних критеріїв і методологій з оцінювання якості. Майже в усіх країнах Західної Європи було розроблено державні програми забезпечення якості вищої освіти [4, с. 4-6].

У країнах Центральної і Східної Європи у 2001 році почала діяльність Центрально і Східноєвропейська мережа з забезпечення якості вищої освіти.

Відповідно до Статуту, метою Асоціації було обрано співробітництво між організаціями-членами в розробці та узгодженні напрямів їх діяльності в галузі забезпечення та підвищення якості вищої освіти в Центральній і Східній Європі, що робило внесок у розробку і впровадження Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) [3].

Під час зустрічі у м. Саламанка питання якості освіти та її оцінювання стали основними на порядку денному. У підсумковому посланні зустрічі якості відводиться ключова роль: «якість є основним будівельним каменем ЄПВО» [7, с. 1-4].

У матеріалах конвенції, підписаної у Саламанці, підкреслено усвідомлення неможливості побудови Європейського освітнього простору без забезпечення якості освіти, розуміння концепту якості як основної умови для встановлення довіри, мобільності, зіставності та привабливості ЄПВО [7, с 2].

Виходячи з вищезазначених змін, об'єднання зусиль різних категорій учасників Болонського процесу (урядів, вищих навчальних закладів, представників студентства, бізнесових структур), для оптимального вирішення питання забезпечення якості на наднаціональному (європейському) рівні, визнання якості вищої освіти «основним будівельним матеріалом для побудови ЄПВО», підтвердження прямої залежності успішності процесу інтернаціоналізації вищої освіти від її якості, можна з упевненістю назвати другий етап (1999–2001 рр.) розвитку процесу забезпечення якості вищої освіти *етапом інтеграції зусиль суб'єктів процесу забезпечення якості вищої освіти*.

Література

1. Красюк О. Лісабонська стратегія Євросоюзу: до питання про реформування системи освіти в країнах ЄС [Електронний ресурс] / О. Красюк // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2007. – № 1 (1). – Режим доступу до матеріалу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/
2. Campbell C. International Initiatives and Trends in Quality Assurance for European Higher Education / C. Campbell, M. van der Wende / Explatory Trend Report / The European Network for Quality Assurance in Higher Education. Helsinki, 2000 – 38 p.
3. European Association for Quality Assurance / Statutes of the European Association for Quality [Electronic resource]. – URL : <http://www.enqa.eu/files/Statutes>
4. Jezierska J. M. Quality assurance policies in the European Higher Education Area: A comparative case study / J. M. Jezierska // UNLV Theses/ Dissertations/ Professional Papers/ [Electronic resource]. – URL : http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf
5. Kauko J. The Institutionalisation of Quality Assurance in European Higher Education [Electronic resource] / J. Kauko // Paper prepared for presentation in the Quality of Teaching Workshop at the EpsNet Plenary Conference in Budapest 16–17. June 2006. – URL : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.129.8006>

6. Rauhvargers A. Achieving Bologna Goals: Where Does Europe Stand Ahead of 2010 / A. Rauhvargers // Journal of Studies in International Education – 2011. – N 15 (1) – P. 4–24.
7. Shaping our Own Future in the European Higher Education Area // Convention of European Higher Education Institutions. – Salamanca, 2001. – 4 p.

ЗАСТОСУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Ілона Бойчевська, к.п.н.
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
м Умань

Сучасне суспільство, яке розвивається у напрямі загальної глобалізації, вимагає розширення професійних контактів, вільного обміну інформацією, розповсюдження наукової та навчально-методичної літератури, яка видається за кордоном. Для успішної інтеграції до єдиного культурного простору необхідні спеціалісти, які окрім професійних знань володіють однією або декількома іноземними мовами. Проте випускники немовних вузів не завжди мають достатнє володіння іноземною мовою. Основними причинами, що пояснюють це явище, можуть бути як низька мотивація при вивченні предмету «Іноземна мова», так і особливості побудови цього навчального предмету в немовному ВНЗ.

Проблемою різних підходів до вивчення іноземної мови займаються багато вчених, таких як: Н. Гальскова, О. Іванова, Г. Китайгородська, Е. Комарова, З. Коннова, Р. Мільруд, Н. Мурадова, С. Ніколаєва, Л. Покушалова, І. Халєєва, Е. Шубін та ін.

Викладачі іноземної мови у немовному ВНЗ покликані виконувати соціальне замовлення суспільства – вони повинні за максимально

короткий період часу підготувати фахівця, який добре володіє іноземною мовою. Щоб навчити студента в рамках обмеженого навчального часу спілкуватись та отримувати інформацію різного характеру із оригінальних джерел, викладач повинен вдало поєднувати традиційні та інноваційні методи навчання. У результаті аналізу існуючих підходів та проведення досліджень стосовно проблеми мовної підготовки спеціаліста у системі вищої освіти, було досліджено, що гуманітарна підготовка випускника ВНЗ не повною мірою відповідає потребам суспільства і не дозволяє спеціалісту вирішувати професійні задачі з належною якістю та задовольняти особистісні потреби в іншомовному середовищі. Згідно з вимогами чинних програм з іноземних мов для немовних ВНЗ, студенти повинні володіти іноземною мовою на рівні, який забезпечить їм можливість спілкуватися, отримувати та передавати інформацію зі свого фаху.

Державний освітній стандарт вищої професійної освіти вимагає врахування професійної специфіки при вивченні іноземної мови. Тому особливої актуальності набуває професійно-орієнтоване навчання іноземній мові у немовних ВНЗ, яке передбачає формування у студентів здатності до вивчення іноземної мови у конкретних, професійних ситуаціях із врахуванням особливостей професійного мислення [1].

Під професійно-орієнтованим навчанням розуміють навчання, засноване на врахуванні потреб студентів у вивченні іноземної мови, відповідно до особливостей майбутньої професії. Цей темін застосовується для позначення процесу вивчення іноземної мови у немовному ВНЗ і є орієнтованим на читання літератури зі спеціальності, засвоєння професійної лексики і термінології, а також на спілкування у сфері професійної діяльності. Сутність професійно-орієнтованого навчання іноземній мові полягає у його інтеграції зі спеціальними предметами з метою отримання додаткових професійних знань і формування професійно-значущих якостей особистості [2]. Практичне оволодіння іноземною мовою є лише одним фактором професійно-орієнтованого навчання, а іноземна мов може стати не лише об'єктом засвоєння, а й засобом розвитку професійних умінь. Це передбачає розширення поняття професійна орієнтованість навчання і вимагає, щоб зміст навчального матеріалу, а також діяльність, до якої входять методи і прийоми, що формують професійні навички, мали професійно-орієнтовану спрямованість.

При застосуванні професійно-орієнтованого підходу до вивчення іноземної мови можна виокремити наступні особливості:

1. Кінцевою метою професійно-орієнтованого навчання діалогічному мовленню є розвиток умінь проводити бесіду.
2. Навчання монологічному мовленню полягає у формуванні вмінь створювати різноманітні жанри монологічних текстів.
3. Навчання аудіюванню полягає у формуванні умінь сприймати і розуміти висловлювання співрозмовника іноземною мовою.
4. Навчання читанню конкретизується формуванням вмінь володіти всіма видами читання публікацій, у тому числі й спеціальної літератури.

5. Особливістю навчання письму є розвиток комунікативної компетенції, необхідної для професійного письмового спілкування [2].

Враховуючи спрямованість ВНЗ на вивчення певної професії, іноді важко знайти у сітці навчальних годин професійно-орієнтованих предметів час для вивчення іноземної мови. Відтак, ту невелику кількість годин варто спрямовувати на підвищення загального і розмовного рівня володіння іноземною мовою.

Отже, завдяки застосуванню професійно-орієнтованого підходу на немовних факультетах вищих навчальних закладів у студентів формується комунікативна та мовна компетенція, тобто досягається такий рівень володіння мовою, який є достатнім для практичного використання іноземної мови у майбутній професійній діяльності.

Література

1. Мурадова Н. Т. Обучение профессионально-ориентированному общению на иностранном языке студентов неязыковых вузов [Електронний ресурс] / Н. Т. Мурадова, С. А. Эрданова // Молодой ученый. – 2013. – №11. – С. 822-824. – Режим доступа: <http://www.moluch.ru/archive/58/8073/> – Заголовок з титул. екрану.
2. Покушалова Л. В. Обучение профессионально-ориентированному языку в техническом вузе [Електронний ресурс] / Л. В. Покушалова, Л. Т. Серебрякова // Молодой ученый. – 2012. – №5. – С. 305-307. – Режим доступа: <http://www.moluch.ru/archive/40/4759/> – Заголовок з титул. екрану.

ІННОВАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Галина Бондар, к.п.н.
*Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
м. Умань*

Інформаційні технології все більше використовуються педагогами в багатьох країнах для надання студентам знань про світ. Отримуючи газети з різних країн, беручи участь у глобальних проектах зі збору наукових даних, використовуючи аудиторії для навчання іноземних мов або в цілях культурного обміну, освітні установи в багатьох країнах звертаються до інформаційних технологій з тим, щоб допомогти тим, хто навчається, дізнатися про своїх однолітків в інших країнах.

Говорячи про всесвітню мережу Інтернет як про засіб моделювання ідей кроскультурної комунікації на заняттях з іноземної мови, слід відмітити, що переваги його використання в навчальному процесі незаперечні.

З одного боку, Інтернет можна назвати величезним культурним інформаційним ресурсом, де викладачі іноземної мови можуть знаходити нові матеріали для занять. Заняття на цих сайтах сплановано з урахуванням сучасних методик навчання, добре підібрано за рівнями володіння мовою навчуваних та містять [1]:

- автентичний матеріал – новітні публікації зарубіжних англomовних видань (зокрема, агентства «Рейтер»);
- матеріали з культури і звичаїв англomовних країн;
- інтернет-довідники і словники, в яких можна знайти будь-яке пояснення слова або реалії іноземної мови.

Нова модель заняття – заняття-пошук, перша половина якого – лекція-презентація вчителя з використанням мультимедіа, де відбувається пояснення нового матеріалу; на другій частині студентам дається конкретне завдання пошуку інформації за новою темою в Інтернеті.

З іншого боку, мережа Інтернет виконує функцію однієї із сполучних ланок міжкультурної комунікації як засіб спілкування. Так, наприклад, студенти беруть участь у міжнародних Інтернет-проектах організації IEARN (International Education and Resources of Network – міжнародна освіта і ресурсу мережі – www.earn.org), *Lawsof Life* – «Закони життя», де вони пи-

шуть есе на теми, що хвилюють їх: «Мої життєві цінності», «Щастя – це...», «Успіх – це...» [2].

У цьому випадку студенти, використовуючи інформаційні технології, вивчають іноземну мову як інструмент спілкування, як засіб вираження думок. Вони порівнюють себе з іншими учасниками проекту, носіями іншої культури і вступають у діалог. Усе це, поза сумнівом, покращує їхні знання, розширює кругозір, приводить до творчого вирішення поставлених завдань і є поштовхом до розуміння і поваги до іншої точки зору, іншої культури. Крім того, Інтернет можна розглядати як самостійний культурний феномен, який акумулює у собі накопичені культурні цінності людства. E-communication викликає зміни в менталітеті, формах представлення інформації, сприйнятті і розумінні відомих явищ.

Література

1. Motteram Gary. Innovations in learning technologies for English language teaching / Gary Motteram. – London : British Council, 2013. – 197 p.
2. MoyleKatryn. Building Innovaion: Learning with technologies / Katryn Moyle. – Camberwell : ACER press, 2010. – 73 p.

СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УГОРЩИНІ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Катерина Годлевська
*Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України,
м. Київ*

На початку нового тисячоліття гарантування якості вищої освіти набуло особливої значущості, оскільки це один з наріжних каменів Болонського процесу. Створення та розбудова системи забезпечення якості вимагають, окрім розроблення документів рекомендаційно-інструктивного характеру, ухвалення низки нормативно-правових актів, організації структур й пошуку механізмів і джерел фінансування. У забезпеченні високих стандартів якості освіти важливу роль має відіграти вивчення й упровадження позитивного іноземного досвіду, зокрема Угорщини.

В угорській вищій освіті, під впливом загальноєвропейських процесів, починаючи з 90-х років XX століття, відбулися істотні зміни: упровадження кредитно-модульної системи, електронного обліку студентів, інтеграція закладів, перетворення системи підготовки та обов'язкова реалізація системи забезпечення якості.

Дослідженням системи забезпечення якості угорської вищої освіти в умовах Болонського процесу займалися такі угорські учені: Ю. Балінт, Д. Бажа, А. Деренї, Т. Козма, І. Полонї, Я. Топар та інші.

Закон Угорщини «Про вищу освіту» 2005 року (пункт 2.1) ставить та мету розвиток системи гарантування якості вищої освіти, для отримання студентами високого рівня знань, застосовуваних на вітчизняному й закордонному ринку праці.

В Угорщині, завдання, що стосуються гарантування якості вищої освіти, були розподілені між Міністерством освіти і культури (нині Міністерство людських ресурсів), Угорською акредитаційною комісією вищої освіти (УАК) та навчальними закладами.

Для забезпечення високої якості вищої освіти необхідним є існування незалежної організації з її контролю, роль якої в Угорщині виконує УАК. У своїй роботі вона застосовує європейські стандарти та принципи гарантування якості («ESG»). Відповідно до Закону Угорщини про вищу освіту, Угорська Акредитаційна Комісія: 1) сприяє в підготовці принципів галузевої політики якості та уважно слідкує за їх здійсненням; 2) надає професійну підтримку для опрацювання та функціонування програми розвитку якості закладів; 3) виконує завдання засвідчення якості, пов'язані із заснуванням та діяльністю закладу; 4) дає рекомендацію для університетської викладацької системи вимог; 5) у випадку звернення ВУЗ-у висловлює думку про його навчальну, науково-дослідницьку та мистецьку творчу діяльність; 6) надає експертну рецензію про початок базової та магістерської підготовки, про створення докторської школи, про початок докторської підготовки та докторський статут; 7) у випадку звернення ВУЗ-у висловлює думку в зв'язку з наданням посадового звання викладача університету; 8) готує та оприлюднює вищеосвітній експертний список. Також УАК рецензує закон про вищу освіту та проекти міністерських розпоряджень, регулюючих вищу освіту.

У багатьох аспектах роль міністерства в акредитації – провідна, оскільки міністр затверджує принципи політики якості всієї галузі, контролює законність діяльності УАК; міністерство розробляє нормативні

документи щодо системи забезпечення якості у вищій освіті, створює й забезпечує умови її діяльності; розглядає апеляції вищих навчальних закладів стосовно експертних висновків УАК; надає щорічне фінансування вищим навчальним закладам та УАК, суттєво впливаючи на їхню діяльність.

Відповідно до Закону Угорщини про вищу освіту вищі навчальні заклади країни були зобов'язані створити внутрішню систему забезпечення якості та забезпечити умови її функціонування в усіх підрозділах. В кожному закладі має бути розроблена програма підвищення якості, у рамках якої визначається завдання управління, планування, контролю, вимірювання й оцінки якості, захисту споживчих прав та порядок їх виконання. У програмі визначається порядок оцінки студентами викладацької діяльності. Керівництво закладу зобов'язане щорічно проводити оцінку якості та оприлюднювати її результати на своєму сайті та в прийнятий у закладі спосіб. Представники ВУЗ-у беруть участь у експертизі ліцензійних та акредитаційних матеріалів напрямів та спеціальностей, докторських програм, викладацьких грантів, підготовки самоаналізу, прийому експертних комісій, розробці та виконанні рішень.

Наявність та діяльність системи забезпечення якості освіти у вищому навчальному закладі аналізується УАК під час акредитації. Акредитовані заклади та програми підготовки проходять акредитацію кожні 5 років.

В Угорщині відповідно до постанови Уряду 221/2006.11.15, заснований конкурс на приз якості у вищій освіті, яким нагороджують заклади вищої освіти та їхні підрозділи, що досягли найбільших успіхів у розбудові власної системи гарантії якості освіти. Також усім угорським вищим навчальним закладам надана змога запрошувати іноземні організації із забезпечення якості для оцінювання якості, акредитації або для замовлення консультативної діяльності. Першими в Угорщині такою можливістю скористалися Сегедський і Дебреценський університети.

Приєднання України до Болонського процесу – це планомірний інтеграційний процес вищої школи до європейського і світового освітнього та наукового простору. Оскільки Угорщина займає гідне місце у системі вищої освіти і відповідає загальноєвропейським стандартам, на нашу думку, досить розумно було б перейняти її досвід з створення та розробки законодавчої та нормативної бази щодо модернізації освітнього простору в контексті входження до Болонського процесу, в т.ч. реформування структури, функцій органів державного управління вищою освітою та її якістю та механізмів державного управління.

**УЧАСТЬ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ:
ДОСВІД ЄВРОПЕЙСЬКОЇ АСОЦІАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТІВ**

Ольга Дацко

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка
м. Суми*

У сучасних умовах надзвичайно актуальним є питання забезпечення якості вищої освіти, що передбачає залучення всіх учасників процесу прийняття рішень. У цьому контексті доцільним бачиться аналіз досвіду Європейської асоціації університетів щодо залучення студентів до процесу забезпечення якості.

У 2005 році питання участі студентів у процесах забезпечення якості вищої освіти було затверджено в нормативному документі «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area), які є основою Європейської системи забезпечення якості вищої освіти. Можливість такої участі неодноразово ставала предметом обговорень у межах Групи Е4, яка являє собою неформальну співпрацю Європейських асоціацій, що є консультативними членами Болонської реформи. У свою чергу, Керівний комітет Інституційної програми оцінювання вищих навчальних закладів (Institutional Evaluation Programme – IEP), яка є проектом Європейської асоціації університетів, став розглядати можливість уведення студентів до складу групи експертів програми в 2005 – 2006 роках. Необхідно наголосити, що думки членів комітету програми з цього приводу були різні. Висловлювалися припущення, що студентам не вистачає досвіду у сфері університетського менеджменту і що це може поставити під сумнів роботу всієї групи експертів оцінювання ВНЗ. Інші члени комітету вважали, що студенти можуть надати роботі команди експертів нових перспектив. Після деяких обговорень вісім студентів були задіяні в оцінюваннях університетів у 2006 – 2008 роках. Ця нова практика пильно контролювалася і й

оцінювалася Керуючим комітетом програми, який визнав її досить позитивною [3].

Зрештою було запропоновано поширювати досвід участі студентів в оцінюваннях університетів у 2008 – 2009 роках. Необхідно акцентувати, що під час початкової фази всі студенти, які мали брати участь в команді експертів Інституційної програми оцінювання вищих навчальних закладів Європейської асоціації університетів, проходили відбір через Європейський студентський союз (European Students' Union – ESU). Незважаючи на те, що в той час Керуючий комітет програми зберігав за собою право рекрутувати студентів також і іншими засобами, в 2008 році ним було вирішено відбирати студентів, у першу чергу, через ESU, який з самого початку співпраці підкреслював важливість участі студентів в Інституційній програмі оцінювання Європейської асоціації університетів і вважав, що це буде сприяти формуванню їхнього уявлення про якість освіти. Зауважимо, що в 2009 році Комітетом Інституційної програми оцінювання (Європейської асоціації університетів) та Європейським студентським союзом було підписано Меморандум про розуміння (Memorandum of Understanding – MoU), який регламентує всі процедури стосовно участі студентів в IEP. До того ж, обидві організації домовилися про призначення представників для встановлення активного зворотного зв'язку і проведення зустрічей кожного року.

Кожного року ESU оголошує про попередній відбір студентів для участі в Інституційній програмі оцінювання ЄАУ, а Керуючий комітет IEP відбирає студентів, беручи до уваги їх громадську діяльність та участь у житті свого університету, а також рівень знань англійської мови [1].

Зазвичай студенти, які мали досвід участі у програмі в якості експертів, задоволені такою практикою у своєму житті. Вони стверджують, що завдяки закладу, до якого їх направляли, команді експертів, до складу якої вони входили, секретаріату IEP було не складно брати участь у програмі, подорожувати та виконувати доручення. Зауважимо, що найскладнішим для них було обрати стиль поведінки, звикнути до ролі оцінювача, вести справу англійською та досягти належного рівня підготовки перед візитами [2].

Як правило, студенти відповідально ставляться до своєї роботи і почуваються відданими концепції програми. Вони впевнені в тому,

що програма багато чому вчить їх. Дуже корисним є спілкування з людьми різного становища, отримання користі від спілкування з ними, розуміння поняття «забезпечення якості» та університетського світу взагалі за межами теоретичних знань. Багато студентів наголошують, що, порівняно з іншим досвідом, який вони мали, досвід участі в Інституційній програмі оцінювання вищих навчальних закладів ЄАУ відкрив для них поняття «забезпечення якості», а також показав, як зовнішнє оцінювання можна проводити, концентруючись саме на культурі якості та підвищенні її рівня. Багато з них також зазначають, що завдяки програмі вони краще зрозуміли контекст Європейського простору вищої освіти і те, як він об'єднує людей. Всі вищі навчальні заклади, які проходили оцінювання через ІЕР, у свою чергу зрозуміли, що студенти мають бути активними та повноправними членами університетської спільноти.

Література

1. A twenty-year contribution to institutional change [Electronic resource] / EUA's Institutional Evaluation Programme.— URL: <http://www.eua.be>.
2. European University Association Institutional Evaluation Programme : Guidelines for participating institutions 2008 [Electronic resource]. URL: <http://www.eua.be>.
3. Galán Palomares F. M. Consequences of the student participation in Quality Assurance / F. M. Galán Palomares // European Higher Education at the Crossroads. Between the Bologna Process and National Reforms / Curaj A. et al. (Eds.). – Part 1. – Dordrecht, Springe, 2012.

МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ ЯК ПРЕДМЕТ КОМПАРІТИВІСТСЬКИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Майя Дернова, к.п.н.
*Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України
м. Київ*

Сьогодні у контексті стратегії навчання впродовж життя вища професійна освіта займає центральне місце, оскільки саме на цей сектор освіти покладене завдання надати усім громадянам можливість засвоїти необхідні знання, уміння й компетенції, що забезпечують як економічний розвиток країн, так і особистісний та професійний розвиток громадян. При цьому особлива увага приділяється розширенню доступу до вищої професійної освіти дорослого населення. Це обумовлює актуальність досліджень моделей вищої професійної освіти в різних країнах.

Європейські академічні університети відчули необхідність професійного спрямування вищої освіти. Національні рамки кваліфікацій, які були розроблені за останні кілька років посилили цей процес, і академічні програми були змушені включати практичні елементи у навчальні плани і формулювання результатів навчання. Це означає, що кордони між академічними і професійними програмами європейських університетів стали розмиватися.

Слід зазначити, що на європейську професійну вищу освіту вплинули і стали поштовхом до її актуалізації різні конвергентні й дивергентні процеси.

По-перше, «академічний дрейф» підштовхнув професійно-орієнтовані вищі навчальні заклади до позиціонування себе еквівалентними традиційним університетам (наприклад, у Німеччині).

По-друге, це диверсифікація провайдерів освітніх послуг. Професійні програми вищої освіти мають різні навчальні установи, серед яких можуть бути окремі вищі навчальні заклади професійного

спрямування, або класичні університети, які мають певну кількість професійно-орієнтованих програм.

В даний час у європейському просторі вищої освіти співіснують різні концепції вищих навчальних закладів (від пост-Гумбольдтської «вежі зі слонової кістки» до «підприємницького університету»). Університети прикладних наук існують в Австрії, Великобританії, Данії, Нідерландах, Німеччині, Швеції, Фінляндії та інших країнах. Так звані коопераційні університети (Німеччина) – це навчальні установи, які забезпечують систему взаємної відповідальності між державними органами і приватними компаніями, які піклуються про технічні чи практичні аспекти навчання, призначають студенту, який працює, заробітну плату.

По-третє, термінологія, яка відображає назви установ, програм і особливо навчальних ступенів. У ряді європейських країн навчальний ступінь пов'язують з професійною або академічною орієнтацією програми, тобто професійний чи академічний бакалавр відповідно. Інші виступають проти такої дихотомії, а воліють називати його відповідно до кваліфікації з певною орієнтацією. У багатьох європейських країнах ступені академічного і професійного бакалавра не завжди вважаються повністю сумісними, хоча вони знаходяться на одному рівні рамки кваліфікацій (1-й цикл / рівень 6 за ЄРК). Така відмінність (професійний – академічний) менше зустрічається в другому циклі навчання, і практично не існує на рівні докторантури. Хоча країни з бінарною системою вищої освіти найчастіше мають таку відмінність, ніж країни з унітарним типом вищої освіти.

У європейському просторі вищої освіти не існує чіткого визначення професійної вищої освіти, тому що, на думку європейських дослідників, це поняття не легко визначити. Швидше, це назва освітніх програм і навчання, які існують в різних структурах освіти в більшості європейських країн.

Це обумовлюється тим, що професійна вища освіта у європейських країнах надається у різних видах вищих навчальних закладів (університетах, університетах прикладних наук, коопераційних університетах тощо) у широкому спектрі наукових і професійних галузей, за різними формами навчання, такими як денне, дистанційне, змішане, а також дуальне.

Але, попри все, професійна вища освіта є вагомою частиною сектору вищої освіти країн Європейського Союзу. Про що свідчать статистичні дані. Наприклад, у Німеччині за останні роки спостерігається значне зростання загальної кількості студентів першого курсу в університетах прикладних наук (+ 61% з 2005 р. до 2012 р.) у порівнянні з класичними університетами (+ 23% з 2005 р. до 2012 р.).

Аналіз європейських досліджень свідчить, що існують три моделі вищої професійної освіти, а саме:

- Унітарна, тобто модель, у якій професійна вища освіта забезпечується в рамках спеціалізованих інститутів, які є підрозділами університетів, наприклад, Франція і Словенія.

- Бінарна/дуальна, тобто модель, у якій академічна вища освіта надається університетами, а професійна вища освіта – спеціалізованими вищими навчальними закладами, наприклад, в Австрії, Великобританії, Швеції, Швейцарії, Литві, Естонії, Чехії, Мальті, Нідерландах, Фінляндії, Португалії, Данії та Німеччині.

- Змішана, тобто дуальна модель, яка не має чіткого розмежування між університетами та іншими вищими навчальними закладами, де університети можуть запропонувати професійну вищу освіту і навпаки, наприклад, у Фландрії та Польщі.

Втім, реалізація Болонського процесу прискорила зближення між традиційними університетами та університетами прикладних наук. Всі європейські вищі навчальні заклади в даний час офіційно пропонують однакові ступені бакалавра та магістра. Якщо раніше університети зосереджували зусилля на академічній освіті, то зараз обидва типи установ спрямовують свої навчальні програми на формування навичок і компетенцій, а також вирішують питання, пов'язані з працевлаштуванням своїх випускників. Крім того, менша тривалість навчання для отримання ступеня бакалавра, а також включення стажування у навчальні плани університетів, призводять до зближення обох типів установ через структуру їх навчальних програм.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ГУМАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Анна Іванчук, к.п.н.

*Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
м. Умань*

Зміни у підходах до вищої педагогічної освіти актуалізують можливість переосмислення основ педагогічної діяльності, насамперед тих, що стосуються її гуманізації. На важливості такого переосмислення акцентують увагу О. Бугрій, В. Буряк, В. Кремень, Л. Куликова, О. Остапчук, Н. Побірченко, Я. Шрамко та ін.

За умов запровадження гуманістичного підходу у навчальний процес вищої педагогічної школи активізується новий контекст особистісного розвитку студентів, насамперед у тій частині, що стосується їх саморозвитку.

На сьогодні відомі різні погляди на сутність саморозвитку, які в узагальненому вигляді можуть бути представлені такими комплексами ідей:

- саморозвиток – це спеціальна духовна діяльність особистості, спрямована на внутрішнє ушляхетнення себе;
- діяльнісно-практична зміна себе відбувається не в особистісній самоізоляції від світу, а в процесі соціально ціннісної й особистісно значущої діяльності та спілкування з опертям на цілі їх збагачення і максималізації особистісного самоздійснення;
- однією з головних складових саморозвитку є самоосвіта, яка зумовлює підвищення інформованості особистості, освоєння нею моделей предметної діяльності, збільшення на цій основі міри свободи особистості;
- саморозвиток – це цілераціональна самодобудова себе відповідно до завдань діяльності та життєвих цілей;
- саморозвиток особистості передбачає духовно-практичне самоперетворення з метою повноти індивідуального самовизначення і соціального служіння.

В основі суб'єктної позиції студента – відповідальність за результати своєї освіти. За роки навчання у ВНЗ він має навчитися проектувати особисті цілі, вибудовувати стратегію і тактику своєї професійної поведінки в навчальному процесі. За допомогою методики і технологій освітнього процесу важливо забезпечити такі умови, які стимулювали б створення кожним студентом власної професійної суб'єктності і суб'єктності учня. До основних компонентів такої методики Л. Кондрашова відносить:

- надання свободи вибору способів вирішення пізнавальних завдань;
- виконання комунікативно-ігрових проектів;
- розвиток рефлексивних здібностей особистості;
- набуття навичок управління власними емоціями й емоційним станом учасників освітнього процесу;
- демократизацію і діалогізацію відносин у системі «вчитель – учень», «викладач – студент»;
- активізацію зусиль учасників під час планування, організації і реалізації освітнього процесу;
- створення індивідуальної стратегії і тактики для реалізації освітнього процесу;
- створення умов для становлення суб'єктності кожного учасника освітнього процесу.

Останнім часом усе частіше піднімається питання про необхідність усвідомлення викладачами цінності фасилітаційної педагогічної діяльності, розвитку індивідуального досвіду фасилітації студентів, оволодіння її прийомами і засобами. Серед основних принципів, які покликані супроводжувати фасилітаційну діяльність гуманного педагога, слід назвати такі, як:

- бачити у студенті самоцінну й унікальну особистість, котра має право на загальнолюдську рівність з викладачами;
- рахувати головним у педагогічній діяльності особистісну гідність студента;
- усвідомлювати широку потенційність студента і сприяти її розгортанню, допомагати його самоактуалізації;
- демонструвати довіру до студента від початку і протягом усього часу взаємодії з ним;

- підтримувати і розвивати індивідуальне та групове цілепокладання, сходження до більшого прояву суб'єктності – своєї і студента;
- визнавати і поважати внутрішню мотивацію поведінки і діяльності студентів, враховувати її при організації освітньої діяльності;
- бути не «носієм істини в останній інстанції», не ревізором, а «довідником», у кращому випадку – значущим експертом з питань, які цікавлять студента, джерелом досвіду;
- бути доступним для кожного студента, знаходити засоби духовного зв'язку з ним;
- проявляти активність у взаємодії, не ставати «спостерігачем з боку»;
- розвивати власні здібності співпереживання, входження у стан іншої людини і базуватися на цьому в своїй педагогічній діяльності;
- відверто проявляти свої почуття, переживання у процесі взаємодії;
- розвивати власні здібності відчувати емоційний настрій групи;
- навчатися розуміти самого себе, знати свої можливості і керувати собою.

Таким чином, освітній процес педагогічного ВНЗ, в основу вибудови якого покладається ідея гуманізації, виступає важливим чинником особистісного саморозвитку студентів, що дає змогу готувати не вузького функціонера-фахівця, а справді творчу особистість, здатну до активного самовдосконалення і підтримки в майбутньому вдосконалення своїх учнів.

ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ В АВСТРАЛІЇ

Юлія Кобюк

*Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України
м. Київ*

Процеси глобалізації та інтеграції країн світового та Європейського співтовариство зумовлюють стрімке зростання ролі якості освіти для подальшого розвитку суспільства, а відповідно її інтенсивного реформування. Оскільки українська освіта знаходиться на шляху входження у європейський та світовий освітній простір, набирає актуальності необхідність у оновленні системи вищої освіти нашої держави.

Ефективне вирішення вище зазначених завдань можливе завдяки аналізу та вивченню передового світового досвіду високорозвинених країн зокрема Австралії, де вища освіта одна з найкращих у світі.

Особливо важливе значення для дослідження особливостей системи професійної педагогічної освіти в Австралії мають роботи провідних австралійських та вітчизняних учених, як: Л. Барблета, І. Балицької, Л. Бреді, Л. Голуб, Л. Глушок, С. Дінха, Л. Інгварсон, С. Каррінгтон, Е. Клейнхенц, М. Клейн, Х. Коннел, Дж. Лейн, Т. Ловат, К. Роу, Дж. Сахс, Ч. Сім, А. Сбруєвої, М. Скілбек, Л. Уотсона та ін.

Вища освіта в Австралії триступенева: Bachelor degree – базова вища освіта, Higher education – повна вища освіта, Master degree – аспірантура. Закінчення 12 класу школи є необхідною вимогою для того, щоб вступити до Університету.

Систему вищої освіти Австралії складають професійно-технічні коледжі та університети, причому коледжі здійснюють підготовку молодших спеціалістів, а університети – бакалаврів і магістрів. Університети Австралії підтримуються на федеральному рівні. В Австралії існують як державні, так і приватні навчальні заклади [1]. Відмінність між ними полягає в способі фінансування та рівні матеріальної бази. Проте рівень здобуття освіти в будь-якому з них не може бути нижче загальноприйня-

того державного рівня. В Австралії 41 університет. Право готувати майбутніх вчителів мають факультети освіти в університетах.

Не можна не відзначити, що Австралійські вузи вільні у визначенні змісту професійно-педагогічної освіти, який значно відрізняється від інших країн. Програми навчання розробляються університетами самостійно за згодою з реєстраційними органами відповідного штату чи території. Всі програми з підготовки вчителів повинні вміщувати курси з інформаційних технологій, курси для навчання дітей з особливими потребами, а найголовніше – курси про культуру, мову і життя корінних жителів Австралії. Обов'язковими елементами професійної підготовки вчителів є професійні знання (теоретичні знання і навички) необхідні для професії, спеціальні знання з певних дисциплін та методик їх викладання, практичні навички з проходження професійної практики [2].

В системі професійно-технічної освіти Австралії виділяють три моделі підготовки майбутніх вчителів: паралельна, послідовна, і модель підготовки вчителів дошкільної і початкової ланок освіти. В Австралії майбутній вчитель повинен мати як мінімум дві спеціальності, адже уряд країни вважає економічно не вигідним готувати фахівців з одною спеціальністю.

Існуючі стандарти освіти в Австралії орієнтовані на результат, який виражається в компетенціях випускників. Відповідно до цього створена громадська професійна організація Колегія педагогів (College teachers), яка відстежує наскільки навчальні курси та програми забезпечують формування необхідних професійних компетенцій і наскільки освітня програма університету забезпечує якість професійно-педагогічної освіти [3].

Система вищої освіти в Австралії займає вагомe місце в економічному, культурному і соціальному розвитку держави. Майбутнє Австралії залежить від того, наскільки кожен громадянин володіє навичками, знаннями і цінностями, необхідними для повноцінного життя людини в сучасному суспільстві. Аналіз та зіставлення австралійського досвіду з вітчизняним сприятимуть збагаченню української педагогічної науки новими ідеями і здобутками, які, у свою чергу, зможуть привести до всебічної модернізації та трансформації системи вищої педагогічної освіти України.

РІВНІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВНЗ ШВЕЦІЇ

Анастасія Ковальова

*Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України
м. Київ*

Підготовка соціального працівника у Швеції є одним із перспективних напрямів вищої освіти, що базується на Законі Швеції про вищу освіту та Постановою про неї від 1982 року.

У Швеції діє 12 університетів, які здійснюють підготовку соціальних працівників на основі закону про вищу освіту, а також у відповідності до національної рамки кваліфікацій, яка визначає основні вимоги до підготовки майбутніх фахівців.

У 2007 році відповідно до домовленостей, досягнутих в рамках Болонського процесу, в тому числі Європейської кваліфікаційної рамки (QF-EHEA) закон Швеції про вищу освіту і Постанова до неї були змінені. Ці поправки застосовуються до курсів і програм, пропонуєваних, а також кваліфікацій, присвоєних після внесення змін.

Всі освітні курси, програми та кваліфікації для соціальних працівників здійснюються на основі трьох рівнів вищої освіти. Кожен рівень є завершеним рівнем підготовки фахівця і може бути останнім, в залежності від бажання студента та його професійного самовизначення. Вища освіта соціальних працівників відповідно до рівнів здійснюється по висхідній лінії, тобто продовження рівня можливо за умови завершення попереднього.

Кваліфікації бакалавра та магістра соціальної роботи у відповідності до закону Швеції про вищу освіту першого та другого освітніх рівнів складаються з курсів. Ці курси можуть бути об'єднані в програми.

Кожен рівень освіти має стандартні кваліфікаційні вимоги не тільки до випускників факультетів із соціальної роботи, але і до абітурієнтів, які хочуть здобути спеціальність соціального працівника.

Таблиця

Рівні та вимоги до підготовки соціальних працівників
у ВНЗ Швеції

Рівні	Вимоги до вступників	Вимоги до випускників
Перший рівень (бакалавр)	Закінчена середня освіта або наявність відповідних знань у галузі	<ul style="list-style-type: none"> ● Можливість робити автономні і критичні судження відповідно до конкретної соціальної проблеми; ● Вміння самостійно виявляти, формулювати та вирішувати проблеми клієнта; ● Готовність справлятися зі змінами в професійній практиці. ● Здатність до пошуку і оцінки знань на академічному сучасному рівні; ● Здатність обговорити свої знання, навіть з людьми, які не мають спеціалізованих розуміння в цій галузі.
Другий рівень (Магістр)	Наявність диплому (сертифікату) першого рівня освіти або відповідні знання у галузі	<ul style="list-style-type: none"> ● Наявність спеціалізованих знань, умінь та навичок високого рівня у відповідності програми першого рівня; ● Вміння інтегрувати отриманні знання та самостійно застосовувати їх на практиці; ● Вміння студентів комплексно підходити до вирішення проблем клієнта, що потребує великої самостійності для дослідження і здійснення науково-дослідної та практичної роботи з випадком.

Закінчення таблиці

Рівні	Вимоги до вступників	Вимоги до випускників
Третій рівень (Кандидат наук)	Наявність диплому (сертифікату) першого та другого рівня освіти/ відповідні знання/ Досвід не менше 3-х років	<ul style="list-style-type: none"> ● Написання самостійного фундаментального наукового дослідження по обраній тематиці, яка входить в список перспективних тем для досліджень

Отже, враховуючи вищевикладені факти, можемо зробити висновок, що вища освіта соціальних працівників у Швеції є однією із перспективних напрямів підготовки фахівців. Наявність у законодавстві чітких регламентуючих положень щодо вимог не тільки випускників, але і абітурієнтів, які вступають за даною спеціальністю, свідчить про важливість якості підготовки фахівців даного профілю навчання.

Література

1. Вальдман И.А. Особенности организации мониторингов учебных достижений в странах мира: национальная программа оценки NAPLAN в Австралии. // Проблемы современного образования. – 2013 – № 2. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pmedu.ru>.
2. Глушок Л. Зміст та структура навчальних планів і програм підготовки магістрів дошкільної освіти в університетах Австралії. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2012/2012_2_16.pdf.
3. Дурнева Е.Е. Современные требования к подготовке преподавателей высшей школы: США, Великобритания, Австралия, Сингапур. // Международный журнал экспериментального образования. – 2014 – № 1 (Ч.2). – С. 16-18.

АКАДЕМІЧНА ПІДТРИМКА СТУДЕНТІВ-СТАЖЕРІВ ВИЩИХ ШКІЛ ВЧИТЕЛЬСТВА ТА ВИХОВАННЯ: ФРАНЦУЗЬКИЙ ДОСВІД

Людмила Копенкіна

*Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя
м. Ніжин*

Якісна професійна підготовка вчителів є визначальним фактором освітнього успіху. Детальне вивчення цього питання підтверджує, що успішність учнів, в значній мірі, залежить від професійної сформованості самого вчителя, а отже, від якості його підготовки. Це те, що називають «ефект учителя» [3].

Згідно досліджень Організації економічної співпраці та розвитку (ОЕСР (фр. OCPE – l'Organisation de coopération et de développement économique) найбільш ефективними програмами початкової професійної підготовки є ті, які пропонують раціональне співвідношення між теорією та практикою (навчального навантаження на базі педагогічних закладів та різних видів педагогічних практик на шкільному майданчику), а також, надають активну підтримку студентам-стажерам з боку численного педагогічного персоналу [3].

З огляду на це, цікавим та корисним для розгляду є досвід підготовки вчителів у Франції, де, з прийняттям закону «Про загальні принципи орієнтації та планування реорганізації республіканської школи» 8 липня 2013 року, здобуття професійної педагогічної освіти відбувається на рівні дворічної магістерської підготовки на базі спеціальних педагогічних закладів – Вищих шкіл вчительства та виховання (ВШВВ) (фр. – Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE).

Одним з пріоритетних завдань реорганізованої ВШВВ моделі підготовки стає покращення механізмів підтримки студентів-стажерів через педагогічний супровід на етапі практичної підготовки, зокрема стажувальної практики з повною відповідальністю (фр. – le stage en responsabilité) [3]. Отже, зростає роль наставницької діяльності (фр. – le tutorat).

Наставник або тьютор (le tuteur) – це досвідчений професіонал, який має високий рівень оволодіння педагогічною діяльністю: комплекс спеці-

альних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей особистості, які дозволяють ефективно поєднувати теоретичні знання з їх професійною практикою та здійснювати цілеспрямовану педагогічну підтримку та взаємодію зі студентами [2]. Завдання наставника: зустріч стажера та надання потрібної інформації; супровід: спостереження та консультації; оцінювання рівня сформованості професійних компетенцій.

На етапі зустрічі головними завданнями наставника є ознайомлення студента-стажера з навчальним закладом, його навчальним планом та внутрішнім регламентом, адміністрацією школи та педагогічним колективом, зокрема, вчителями його дисциплінарної секції.

Супровід, насамперед, має навчальний характер і головним чином базується на спостереженні та формулюванні порад.

Впродовж стажувальної практики майбутній педагог отримує всю необхідну допомогу для полегшення свого входження в професію та вироблення індивідуального стилю професійної діяльності. Наставник допомагає визначити досягнення, як точки опори для подальшого розвитку, діагностувати складнощі та проаналізувати їх причини, а також активізувати зусилля на їх подолання. Разом зі стажером він напрацьовує потрібні компетенції та знаряддя роботи [1].

Необхідний результат досягається шляхом двосторонніх відвідувань: наставник спостерігає за роботою стажера в класі, а останній, в свою чергу, відвідує уроки свого наставника, що дозволяє вийти за межі свого класу та спів ставити свої дії з діями колег в подібних ситуаціях. Даний механізм взаємовідвідувань сприятиме майбутньому вчителів уникати помилок у подальшій роботі, зосередить його увагу на різних професійних аспектах, зокрема, оцінюванні учнів чи керуванні гетерогенним учнівським колективом. Також це допоможе попередньо ознайомитися з іншими видами щоденних учительських обов'язків, наприклад, підготовка класної ради, підготовка довідок про навчання та поведінку за чверть, зустріч з батьками. Проте, треба слідкувати, щоб ці спостереження не привели до наслідування, оскільки це суперечить фінальній цілі – формування індивідуального професійного стилю.

Не менш важливим завданням наставника є оцінювання стажера (визначення рівня сформованості необхідних професійних якостей) [2], яке проходить в 3 етапи та поділяється на діагностичне та підготовче (навчальне).

Саме на основі звітів наставника, журі приймає рішення щодо професійної придатності майбутнього вчителя та присвоєння йому статусу штатного вчителя.

Література

1. Guide du tuteur et du chef d'établissement [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://formation.ac-bordeaux.fr/pedagogie/ress_tuteurs/index.html – Назва з екрану.
2. Missions des professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des enseignants stagiaires [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.education.gouv.fr/cid52621/mene1013096c.html> – Назва з екрану.
3. Vincent Peillon – Geneviève Fioraso. ESPE : L'ambition de la réforme [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.education.gouv.fr/cid72795/espe-l-ambition-de-la-reforme.html>. – Назва з екрану.

ОСОБЛИВОСТІ СТАНДАРТИЗАЦІЇ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ: АКТУАЛЬНІСТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ

Сніжанна Леу

*Інститут професійно-технічної освіти НАПН України
м. Київ*

АКТУАЛЬНІСТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАНДАРТИЗАЦІЇ СИСТЕМИ професійної освіти та навчання Великої Британії зумовлена сукупністю зовнішніх та внутрішніх чинників соціально-економічного розвитку держави в умовах глобалізації, техніко-технологічних змін у різних галузях економіки. Велике значення за сучасних умов для України має забезпечення якості робочої сили, формування ефективних механізмів її професійного розвитку, взаємодії сфери праці й освіти. У зв'язку з цим актуалізується необхідність проведення дослідження у заданому напрямку.

Проблема стандартизації професійної освіти для вітчизняного освітньо-наукового простору не є новою. Різні аспекти даного питання досліджували українські науковці Н. Ничкало, В. Радкевич, Т. Десятов, О. Щербак, І. Савченко, Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Н. Пазюра, О. Локшина та ін.

Значні напрацювання у сфері стандартизації професійно-технічної освіти в країнах ЄС зроблено колективом Центру вивчення проблем професійної освіти (Національна обсерваторія професійної освіти Європейського Фонду освіти Російської Федерації (О. Олейникова, А. Муравйова, Н. Аксьонова), одним з головних завдань якого є узагальнення, аналіз і поширення в Росії міжнародного досвіду розвитку ринку праці й реформування систем професійної освіти і навчання.

Особливо важливою складовою джерельної бази дослідження проблеми стандартизації професійної освіти і навчання у Великій Британії є роботи провідних європейських вчених С. Алле, Р. Александера, П. Бродфуд, Е. Вольф, М. Ерота, М. Коулза, М. Маурера, Д. Раффі, Х. Рольфа, М. Томлінсона, Х. Шмідта, М. Янга, Ф. Шльосека, Х. Беднарчика, Е. Квятковські та ін.

Процеси стандартизації професійної освіти і навчання на Європейському континенті спрямовуються Європейською Комісією на порівнюваність, прозорість та взаємне визнання кваліфікацій через співставлення Національних рамок кваліфікацій країн ЄС з Європейською рамкою кваліфікацій для навчання упродовж життя (ЄРК, The European Qualifications Frameworks for Lifelong Learning – EQF) (2008). У цьому документі поняття «кваліфікація» тлумачиться як «офіційний результат процедур оцінки й офіційного визнання, який присвоюється рішенням уповноваженого органу про досягнення особою (особистістю) результатів навчання у відповідності з визначеними стандартами». Визначення ЄРК передбачає, що кваліфікація базується на вимогах певного стандарту, в якому визначені результати навчання. У визначенні передбачається також процедура оцінки і офіційного визнання як основа для проведення сертифікації уповноваженим органом.

Огляд Національних Доповідей країн-членів ЄС показав, що до 2012 р. у всіх країнах було здійснено оновлення національних рамок кваліфікацій (NQF) через імплементацію сутнісних ідей ЄРК, в тому числі тлумачення поняття «кваліфікація». На міжнародному рівні пи-

тання гнучкості кваліфікацій, для полегшення працевлаштування, їх стабільність та обґрунтованість, ролі постачальників та одержувачів кваліфікацій, відображають політичні аспекти роботи над кваліфікаціями. Актуальність цих питань також чітко простежуються в пріоритетах програми «Європа-2020» – передова наука, лідерство у промисловості, суспільні виклики – і в новій програмі ЄС з фінансування досліджень та інновацій – «Горизонт 2020», до якої наразі активно залучено й Україну. Програмні документи Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО), Європейського фонду освіти, Організації економічного співробітництва й розвитку, Копенгагенського процесу визнають забезпечення якості стандартів підготовки виробничого персоналу одним з провідних освітніх пріоритетів.

Курс України на євроінтеграцію зумовлює соціальний запит на розбудову нової системи підготовки професійних кадрів – висококваліфікованих, мобільних, відповідальних. На це спрямовуються державні дії щодо розбудови сучасної нормативно-правової бази у сфері освіти (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 р.р., Державна цільова програма розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 р.р., новий Закон Про вищу освіту України (2014 р.), оновлення Закону Про освіту (вересень 2014 р.), Закон України «Про професійний розвиток працівників» (2012), Проект Закону України «Про професійну освіту», Постанова Кабінету Міністрів України від 15 травня 2013 р. № 340 про Порядок підтвердження результатів неформального професійного навчання осіб за робітничими професіями тощо).

Важливим етапом в євроінтеграційному поступі нашої країни була розробка Національної рамки кваліфікацій з метою «введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців», яка була затверджена 23 листопада 2011 р. Постановою Кабінету Міністрів України. На часі розробка нової професійно-кваліфікаційної системи, передусім деталізація Національної рамки кваліфікацій, розроблення наявних професійних і академічних кваліфікацій за визначеними секторами видів економічної діяльності відповідно до визначених стандартів тощо.

Вивчення і осмислення зарубіжного досвіду стандартизації професійної освіти і навчання є цінним джерелом для наукового обґрунтування стратегій розвитку цієї сфери в Україні. Особливу увагу привертає

досвід Великої Британії (Англія, Північна Ірландія, Уельс та Шотландія), яка за багатьма показниками посідає чільне місце серед країн з високорозвиненою економікою і є батьківщиною багатьох інновацій у сфері професійної освіти і навчання. Впровадження результатів дослідження досвіду Великої Британії в системі ПТО України шляхом визначення та розроблення можливих шляхів адаптації та/або використання досвіду стандартизації в системі професійної освіти і навчання Великобританії в системі професійно-технічної освіти України.

БАЗОВА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ В ІСПАНІЇ

Світлана Максименко

*Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України
м. Київ*

Інтеграція в європейський освітній простір призвела до зростання попиту на вивчення іноземних мов, що, у свою чергу, зумовило реформування професійної підготовки майбутніх учителів до висококваліфікованої професійної діяльності у багатьох європейських країнах згідно з новими вимогами та стандартами мовної політики Ради Європи, в тому числі і в Королівстві Іспанія.

Метою нашої наукової розвідки є аналіз базової підготовки вчителів іноземних мов початкових шкіл в Іспанії.

Розглянемо спочатку стан мистецтва навчальних програм для вчителів іноземної мови в початковій школі в іспанському університеті. Охоплюючи область критичної прикладної лінгвістики, іспанські учені підвели підсумки особистого досвіду в якості колишніх вчителів іноземної мови і прийняли той факт, що переломним моментом в освіті вчителів іноземної мови є: розбіжності між тими, хто дотримується семирічної моделі учнівства, щоб навчати – *apprenticeship model of learning to teach* (більшість їхніх наставників в університеті), що заснована на розумінні навчання як технічного процесу забезпечення і

визначення навчального плану, і тими, хто шукає професійну творчу школу – *professional artistry school* (їх меншість).

Немає сумніву у тому, що всі ми маємо особисті теорії про характеристики педагогів, класних кімнат і шкіл. Спочатку вони побудовані на ситуаціях, які ми відчуваємо протягом тисяч годин, які ми провели в класах впродовж шкільного періоду. Насправді, ми приходимо до базової педагогічної освіти з великою кількістю особистих теорій, побудованих із образів наших шкільних вчителів. У більшості випадків, або завжди, ці образи являють собою бездумну сутність ранньої соціалізації особистості і тому вони виступають як перешкоди на шляху до базової педагогічної освіти. Це говорить про те, що, як студенти-педагоги, вони повинні згадати й вивчити власні особисті та приховані образи викладання в цілях підвищення розуміння влади їхнього власного досвіду як учнів-вчителів іноземної мови початкової школи. Це усвідомлення є однією з форм рефлексивної діяльності вчителів початкової школи (за допомогою таких засобів, як біографічне письмо, групові дискусії, тематичні дослідження і т.д.), основного процесу, щоб уникнути потенційного обмеження образів навчання вчителів початкової школи. Але чи відбувається це у базовій підготовці вчителів початкових шкіл в іспанському контексті?

Іспанські науковці вважають, що це не так. Досліджуючи офіційний зміст навчальних програм спеціалізації «іноземна мова», недоліки у базовій педагогічній освіті включають найбільш традиційні аспекти технічного матеріалу, які припускають ідею, що від студентів-вчителів очікують наявності знань, як викладати іноземну мову, наявності знань однієї моделі навчання, яка працює при викладанні іноземної мови, і був показаний один учитель, на якого вони можуть бути схожими.

Є кілька причин для кожного, щоб пройти програму шкільного вчителя початкових класів (a Primary School Teacher Education Programme). На жаль, ця професія не найпоширеніша в наш час. Це звучить дивно, хоча існує багато ситуацій, з якими ви мали б впоратися, вимагаючи високої дози цього. У певному сенсі це саме суспільство спрямовує студентів на досягнення цієї кар'єри. У даний час університетський ступінь – це по суті той результат, при якому можна насолодитися гідною посадою. Крім того, збільшення безробіття і зручність проживання за рахунок своїх батьків (а іноді й уряду) призводить до

відчайдушного полювання за місце в університеті. Таким чином, студенти-вчителі знаходять себе серед натовпу невмотивованих студентів, особливо через так званий статус другого класу університетських ступенів у галузі педагогічної освіти. Це робить повсякденне життя в класі складнішим не лише для студентів, а й для викладачів, які бачать, як день у день, всі їхні зусилля виявляються марними.

Підводячи підсумок, варто сказати, що цей педагогічний курс має важливе значення для підготовки майбутніх вчителів, але в той же час було б зручніше, щоб останні брали участь і були зацікавлені в процесі викладання й навчання, для того, щоб гарантувати ефективність змін в освіті. З одного боку, реформування системи освіти завжди передбачає реформування навчальних програм, їхніх освітніх цілей і умов для їх ефективності. Найбільш актуальною і необхідною зміною в іспанській базовій підготовці вчителів є досягнення більш збалансованого навчального плану, в якому практика буде посилена належним чином. Але питання досі лишається відкритим, бо ми не знаємо, як повернутися обличчям до реального світу, в тому сенсі, що ми маємо абстрактне знання, але не практику та досвід, пов'язані з реальними потребами життя в школі. З іншого боку, велике значення має дипломна освіта, підготовка вчителів та їх підвищення кваліфікації таким чином, щоб наділити їх ресурсами, з якими вони будуть відповідати освітнім вимогам нині і в майбутньому.

Література

1. EFL Initial Teacher Education for Primary and Secondary Schools in Spain / FÁTIMA GARCÍA DOVAL, MONTSERRAT SÁNCHEZ RIAL // CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica. – n° 25, 2002 / págs. 281-298.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ЗА РУБЕЖЕМ

Назар Малевич

*Збаразька районна державна адміністрація
м. Збараж*

Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності є дуже складним завданням, адже в кожній країні завжди існували специфічні (характерні тільки для даної, конкретної країни) підходи до реалізації глобальних цілей, вирішення соціальних проблем, надання різного роду соціальної допомоги, яка має свої особливості в залежності від складності суб'єкта, різноманітності функцій і сфер діяльності соціального працівника. Саме тому держави і навчальні заклади формують власні інноваційні моделі підготовки спеціалістів до соціальної роботи, що відображено у дисертаційних дослідженнях та численних публікаціях із означеної проблеми.

Зарубіжний досвід соціальної роботи представляє значний теоретичний й практичний інтерес для науковців та практиків. Але при цьому ми повинні бути свідомі необхідності розробки власних технологій *здійснення* соціальної роботи з врахуванням особливостей історичного розвитку й сучасного стану соціальної ситуації в нашій країні, так і власної моделі підготовки відповідних професійних працівників соціальної сфери. Відтак проблема полягає у вивченні і виваженій адаптації кращих надбань зарубіжних країн з обов'язковим врахуванням особливостей нашої країни.

Аналіз досліджень у галузі соціально-педагогічних проблем підготовки фахівців у сфері соціальної роботи в розвинутих європейських країнах, США, Канаді, Росії (Л. Віннікова, Н. Гайдук, О. Загайко, А. Кулікова, Г. Лещук, Н. Микитенко, О. Ольхович, О. Пічкарь, Н. Собчак та ін.), порівняння теорії та практики соціальної роботи на основі зарубіжного і вітчизняного досвіду, дозволив ученим дійти висновку про те, що методика навчання соціальних працівників ґрунтується на досвіді, усталених традиціях та має певні особливості, специфіку для кожної конкретної країни.

Важливе місце у висвітленні проблеми підготовки майбутніх працівників соціальної сфери займають також праці українських науковців О. Безпалько, І. Зверевої, З. Кияниці, В. Кузьмінського та ін. Різним аспектам професійного розвитку соціальних педагогів/соціальних працівників присвятили свої праці зарубіжні вчені, зокрема: Г. Вільфінг (Австрія), М. Баркер, М. Доуел, С. Шадлоу (Велика Британія), Ф. Зайбель, Д. Герінг, (Німеччина), Ю. Змагальський, Є. Маринович-Гетка, О. Камінський (Польща), Ч. Казетта, Дж. Раймонд (США), І. Валліман (Швейцарія).

З огляду на це *метою дослідження* є аналіз особливостей підготовки майбутніх працівників соціальної сфери у зарубіжних країнах та виокремлення перспектив для подальших наукових пошуків у даному напрямі.

Розширення напрямів і сфер професійної соціально-педагогічної діяльності об'єктивно зумовлює необхідність підготовки фахівців до виконання професійних функцій на різних рівнях їх реалізації (мікро-, мезо- і макро-); до роботи у закладах і установах різних типів і спрямувань соціально-педагогічної діяльності та з різними категоріями клієнтів.

Нині в Європі функціонує понад 400 навчальних закладів, де можна здобути соціальну освіту і де навчається від 100 – 200 студентів (як от в Австрії, Бельгії, Данії, Фінляндії, Франції, Ірландії, Швейцарії, Великобританії) – до 400 студентів (у Греції, Ізраїлі, Португалії, Швеції, Туреччині), а іноді й до 1000 – 2000 осіб на різних факультетах соціальної освіти (Німеччина).

На основі узагальнення досліджених матеріалів вітчизняним науковцем Н. Собчак було виявлено, що базові засади навчання соціальної роботи є спільними для багатьох країн. Вони визначаються специфікою соціальної освіти (гуманістична спрямованість, універсальність та консервативність) та загальними вимогами до професійної компетентності соціальних працівників: розуміння теоретичних основ професії; володіння базовими професійними вміннями і навичками; здатність інтегрувати теорію і практику; дотримання етичних норм та цінностей соціальної роботи.

Однак, зважаючи на суперечливі процеси і тенденції, які розгорталися в залежності від рівня розвитку будь-якої країни, можна

виділити основну закономірність – залежність цілей, змісту моделей та підходів до підготовки фахівців соціальної освіти, форм та методів соціально-педагогічної діяльності від соціально-економічних умов суспільства, соціальної політики та спрямованості на вирішення проблем поліпшення добробуту населення.

Крім того, слід зауважити, що проблема запозичення прогресивних ідей зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців соціальної сфери у вітчизняну систему вищої освіти є досить суперечливою, складною і багатогранною, а тому повинна відбуватись через випереджувальний та інноваційний розвиток, глибоке осмислення й адаптацію до вітчизняних культурно-історичних традицій та соціально-економічних й політичних умов.

Для успішного вирішення досліджуваної проблеми вважаємо за доцільне актуалізацію спеціальних порівняльних досліджень науково-методичного забезпечення навчального процесу підготовки соціальних працівників за рубежом, системи наставництва та нагляду, інноваційних технологій (активізації професійного розвитку працівників соціальної сфери з допомогою мережі Інтернет (e-mail, ресурсні центри, електронні бібліотеки, професійні форуми, відео-чати для обміну повідомленнями та організація відеоконференцій, вебінарів тощо).

Здійснене дослідження не вичерпує повністю порушеної проблеми. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов формування готовності майбутніх працівників соціальної сфери до здійснення професійної діяльності у Грецькій республіці.

ОСОБЛИВОСТІ СТУДЕНТСЬКОГО РУХУ В ІТАЛІЇ

Євген Нелін

*Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
м. Умань*

Студентський рух в Італії виник на хвилі всесвітньої культурної революції 1968 року. Однак, на відміну від протестних настроїв під час «Празької Весни», «Червоного Травня» та «Культурної революції» в Китаї, італійські маоїсти, натхненні контркультурою хіпі та поглядами представників Франкфуртської школи соціології, почали протести на політичному підґрунті.

Студентський рух швидко перетворився на загальнодержавний страйк за гарантії та соціальну рівність. Конфлікт між лівими неофашистськими об'єднаннями, праворадикалами, опозиційною комуністичною партією та провладною більшістю християнських демократів, призвів до захоплень студентами університетських корпусів в Туріні, Мілані та Тренто взимку 1967-68 рр. Невдоволені реформою Л. Гуї про обмеження вступу в університет всіх бажаючих та зростанням плати за навчання, студентські протести перекинулися на Рим, де навесні був захоплений факультет архітектури університету «Ла Сапієнца» та під час сутичок вбито кандидата в студентський парламент, соціаліста Паоло Россі.

Із завершенням «Італійського економічного дива» студентський рух в країні почав розвалюватися. Продовжувалися лише сутички між комуністами та неофашистським об'єднанням «Червоні Бригади», які в 1977 році здійснили серію терактів. Новий, виключно італійський студентський протест характеризувався відмовою від революційної системи партій і профспілок. Більшість студентів в цей час приділяли увагу питанням права на освіту, ніж реформам і демократизації академічного життя, популярним в 1968 році. Викрадення і вбивство головуєчого Ради міністрів Італії демократа Альдо Моро «Червоними Бригадами» закрило період «Свинцевих сімдесятих» – громадянської війни низької інтенсивності.

На початок 1980-х років студенти вже перестали бути героями політичної сцени, створивши об'єднання за інтересами, на кшталт екологів чи пацифістів. Напередодні падіння Берлінської стіни, 6 грудня 1989 року, на факультеті літератури і філософії окупованого університету в Палермо було створено останній з великих студентських рухів Італії «Пантера», як опозиція до реформи А. Руберті. В 1990 році учасники руху назвали проект міністра, який намагався частково передати фінансування університетів в приватний сектор, «Троянським конем», замаскованою спробою промислових кіл взяти під контроль університети.

Відсутність протестів в 90-х роках, не дивлячись на розпад Італійського студентського руху на дрібніші угруповання (Студентський союз, об'єднання університетів тощо), залишила колективістську ідеологію в студентських серцях, а соціальні центри стали стрижнем, навколо якого створювалась студентська автономія і самоорганізація. Період 1980-1992 років запам'ятався в політичному житті країни правлінням «Пентапартіто» – антикомуністичної п'ятипартійної коаліції, розпад якої призвів до розвалу Першої Італійської Республіки (1994).

Поступово, рух антиглобалістів, який став популярним в США (1999), перекинувся на Апенніни, де під час протестних зіткнень між поліцією і демонстрантами через проведення саміту країн «Великої Вісімки» в Генуї (2001) було вбито анархіста Карло Джуліані, а в 2009 році Європейський суд з прав людини письмово звинуватив Італію в надмірній жорстокості до демонстрантів. «Хвиля» студентських протестів пройшла Італією проти закону Ф. Бассаніні (1997) та реформи Л. Берлінгуера (2003). Якщо Ф. Бассаніні робив акцент на поширенні децентралізації університетів, то Л. Берлінгуер ініціював освітню політику в рамках самонавчання, під виглядом спроб поліпшити професіоналізм викладацького складу, шляхом створення вчительських курсів. Хвиля соціальної напруженості та студентських протестів пройшла під гаслами: «Ми не будемо платити за кризу». Демонстрації проти реформи Л. Моратті (2005) виникли через зростання фінансування шкіл з приватного сектору. Побоювання протестантів стосувалися не лише зменшення фінансування шкіл державою, а прив'язкою навчальних закладів до інвесторів. Загалом, рух «Хвиля» на початок XXI століття дистанціювався від політичних сил і сконцентрувався на внутрішніх

процесах управління університетами і спрямовувався переважно на самореалізацію.

Найгучніші студентські протести в XXI столітті, які запам'ятались акціями та маніфестаціями в найбільших містах, сутичками з поліцією, вибухами в метро, захопленням Пізанської вежі та Колізею, були спричинені реформою М. Джельміні (2010), яка спрямовувалась на скорочення фінансування університетів, зменшення витрат на малопопулярні факультети та об'єднання невеликих навчальних закладів. Разом з тим, в країні страйкували вчителі, на знак протесту проти реформи початкової школи, в яку на зміну двом вчителям початкової школи поверталась стара система з одним учителем. В умовах фінансової кризи в Італії (2013) в країні виник рух «Фарконі» (*farconi* з *ita* – вила), який отримав свою назву через протести аграріїв, до яких з часом доєдналися студенти, що вийшли на маніфестації проти економічної політики держави через будівництво залізничної магістралі Турін – Ліон. Загалом, за період грудневих сутичок було поранено 14 поліцейських, затримано 55 та заарештовано 5 осіб.

Сьогодні в Італії проходить нова хвиля протестів. Законопроект «Реформи національної системи освіти та професійної підготовки та реорганізації діючих законів» був представлений восени 2014 року. Згідно реформи середньої освіти «Хороша школа», в країні змінюється система прийому на роботу вчителів на контрактній основі, а школи отримують більше автономії. На знак протесту з реформою, міланські студенти принесли мішок з добривами до Католицького університету, в Палермо закидали яйцями будівлю «Банку Італія», а в Римі студенти виставили банери на Колізеї та перед Міністерством освіти (*MIUR*) і пройшли вулицями скандуючи: «Хороша школа – це ми»! Внутрішньополітичний рух країни в світлі зближення школи з університетами викликає побоювання і протести не лише в суспільстві, і у студентства, як специфічної, автономної соціальної групи, що динамічно розвивається зокрема.

Студентський рух в Італії має велику історію: від студентського об'єднання, навколо якого гуртувалися викладачі в Середньовіччі, до політичних угруповань, які відстоюють свою ідеологію через постійні маніфестації сьогодні.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Ілона Палагута

*Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
м. Умань*

Розвиток інноваційних процесів в освіті на сучасному етапі є об'єктивною закономірністю, що зумовлюється сукупністю факторів: інтенсивним розвитком інформаційних технологій у всіх сферах людського буття, оновленням змісту філософської освіти, центром якої став загальнолюдський ціннісний аспект, необхідністю підвищення рівня активності та відповідальності вчителя за власну професійну діяльність. У зв'язку з цим інноваційна діяльність набуває такого важливого значення.

Впровадження інноваційних технологій було зумовлене здобутками таких вчених як (С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Козлова, Р. Скульський). Аналіз праць цих видатних педагогів свідчить, що педагогічну діяльність вчителя за своїм характером давно і однозначно віднесено до творчих видів діяльності, яка вважається досить нелегкою працею. Тому професіоналізація майбутнього вчителя і входження його в інноваційний режим роботи неможливі без творчого самовизначення, в якому провідну роль відіграють звичайно ж інноваційні педагогічні технології [1].

Розгляд проблеми готовності вчителя до інноваційної діяльності своє обґрунтування знаходить у працях інших видатних педагогів різних епох (М. Бердяєв, А. Макаренко, К. Ушинський, Я. Коменський, Г. Сковорода).

Складність професійної діяльності вчителя виявляється не тільки в різноманітті компонентів і у взаємозв'язках між ними, але і у взаємозв'язках між цими компонентами і зовнішнім середовищем. На ці положення наголошували у своїх наукових працях А. Алексюк, І. Прокопенко, Т. Сущенко, А. Сущенко.

Учитель не народжується новатором, він ним стає. Отже, процес підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності є стратегі-

єю дій, що базується на його психологічній готовності, демократичному укладі життєдіяльності педагогічного колективу навчального закладу, ініціативі і лояльному ставленні до інновацій більшості учасників навчально-виховного процесу.

На думку Т. Демиденко, інноваційна педагогічна діяльність – це складне утворення, сукупність різних за цілями та характером видів робіт, що відповідають основним етапам розвитку інноваційних процесів [2, с. 51-52].

Отже, інноваційна педагогічна діяльність – це комплексна діяльність по створенню і впровадженню в практику власних, різних за ступенем новизни педагогічних нововведень.

До функціональних компонентів інноваційної діяльності вчителя вчені відносять: прийняття рішень про використання нового, формулювання цілей і підходів, планування етапів експериментальної роботи, прогнозування труднощів, упровадження нововведень у педагогічний процес, корекція і оцінка інноваційної діяльності.

Т. Демиденко крім вище зазначених компонентів виділяє операційний та рефлексивний компоненти. В основу цих компонентів покладено: аналіз структури інноваційної діяльності та етапи розгортання інноваційних процесів, переробку освітніх проектів, їх інтерпретація, активний пошук інноваційної інформації, ознайомлення з нововведеннями, професійно – мотивований аналіз власних можливостей щодо створених нововведень, прийняття рішень про його використання, формулювання мети та підходів до застосування нововведення, прогнозування змін, труднощів, результатів інноваційної діяльності.

Окремим елементом у створенні інноваційної діяльності є інформаційна культура, яка являється її важливою складовою і пов'язана не тільки з системою спеціальних знань, але й з особливостями стилю діяльності вчителя.

Л. Даниленко відзначала у своїх роботах, що носіями педагогічних інновацій можуть стати лише творчі особистості, які здатні до: рефлексії, що характеризує здібність майбутнього педагога до самопізнання, самовизначення і осмислення ним свого духовного світу, власних дій і станів, ролі і місця у професійній діяльності; саморозвитку, як творчого ставлення індивіду до самого себе у процесі активного впливу на зовнішній і внутрішній світ з метою їх перетворення; самоактуаліза-

ції, як фактора безперервного прагнення людини до якомога повнішого виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей; професійного самовдосконалення, яке здійснюється в двох взаємозв'язаних формах: самовиховання та самоосвіта.

Підготовка майбутнього педагога, здатного впроваджувати ідеї особистісно-орієнтованої освіти, оригінально вирішувати актуальні навчально-виховні проблеми, вимагає особливої організації його практичної та розумової діяльності. Готовність до інноваційної діяльності обумовлюється організацією оптимального інноваційного середовища та спрямованістю педагогічної діяльності на інноваційність.

Майбутній педагог працюючи над собою в соціумі, який потребує новаторських підходів до освітньої діяльності, створює для цього необхідні умови. Під час такого розвитку майбутній освітянин може виявити закономірності трансформації особистості від копіювання чужих дій до істотної творчості: наслідування, копіювання – творче наслідування – наслідувана творчість – істинна творчість.

Не всі майбутні вчителі проходять ці стадії стверджує В. Химинець. Хтось залишається на першій, добре копіюючи існуючі педагогічні методи та методики. Інші освітяни, не змінюючи загальної концепції, вносять деякі зміни у зміст чи організаційний процес. Треті, беручи за основу метод, повністю розробляють зміст (створення, наприклад, нової ділової гри). Останні створюють інновації, власні оригінальні прийоми, концепції навчання і виховання, але всі разом, в силу своїх умінь та можливостей, працюють на освітні потреби. [3].

Розвитку пізнавальної та професійної діяльності творчого самовираження майбутнього педагога сприяють спеціальні завдання, що спонукають до багатоваріантного розв'язання. Дуже важливу роль відіграє творча обстановка у процесі навчання, утвердження якої можливе за таких умов: відсутність внутрішніх перепон творчим виявам, організація активної роботи підсвідомості, утримання від оцінювання, відшукування нових асоціацій та зв'язків, розвиток уяви, фантазії (з відповідним контролюванням їх), розвиток професійної чутливості, знаходження сенсу у творчій діяльності [2]. Навчальний процес, який здійснюється за таких умов, передбачає вільне спілкування, обмін думками, ідеями, а найголовніше – особисте залучення майбутніх педагогів у творчість.

Інноваційне навчання переконує у значущості таких напрямів розвитку професійних якостей педагога, як емоційність мислення, формування нового типу спілкування та комунікативних здібностей, розвиток здатності до внутрішнього діалогу як основи самопізнання. Реалізацію педагогічної (технологічної) ідеї у практику здійснюється двома шляхами, а саме: впровадження та освоєння. Незалежно від того, як відбувається трансформація, середовище завжди творить опір новому, навіть за позитивного результату. Але ця ситуація не повинна викликати у майбутнього педагога невпевненість та здивування.

Впровадження інноваційних технологій повинно забезпечуватись умовами: інноваційним потенціалом середовища навчального закладу та інноваційністю педагога. Альтернативою до впровадження є освоєння інновації як добровільної активності педагога, що забезпечується: повною інформативністю педагогів про інноваційну технологію; наявністю банку даних про різні педагогічні інновації; диференціація педагогів за позиціями; забезпечення позитивної мотивації інноваційної діяльності; постійна та обов'язкові науково-методичні навчання [3].

Отже, впровадження інноваційних технологій у педагогічну діяльність майбутнього вчителя, дає йому змогу краще засвоїти навчальний матеріал, зменшує час на вирішення стандартних завдань та допомагає знайти розв'язки нестандартних, стимулює творчий потенціал, зумовлює позитивне ставлення до навчальних дисциплін, підвищує рівень інформаційної культури та створює умови для повноцінного розкриття майбутнього освітянина як особистості. Тому застосування інноваційних педагогічних технологій є однією з умов якісної підготовки майбутнього вчителя.

Література

1. Ангеловски К. Учителя и инновации: Кн. Для учителя: Пер. з макед. – М: Просвещение, 1990. – 280 с.
2. Демиденко Т.М. Підг. навч. до ін. пед. д – сті: Дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04 / Черкаськ. наук. ун.-т ім. Богд. Хмельн. – Черкаси, 2004. – 220 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: підручник /І.М. Дичківська. – 2-е вид., доповн. – К.: Академвидав, 2012. – 352 с.

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У НІМЕЧЧИНІ

Лариса Пасічник

*Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя
м. Ніжин*

Після підписання Болонської декларації національна система професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів Німеччини зазнала структурного реформування. У переважній більшості університетів була уведена ступенева підготовка (бакалавр, магістр), у всіх університетах запроваджені модуляризовані навчальні програми та кредитно-трансферна система. Проте, внаслідок децентралізованого управління освітою у різних навчальних закладах запроваджено три типи підготовки: традиційна, інтегрована та послідовна. Так, наприклад, Університет Росток (Rostock) продовжує підготовку майбутніх учителів за традиційною моделлю, яка складається із двох фаз підготовки: 1-ї фази науково-теоретичної і 2-ї фази практичної підготовки (референдаріату). Обидві фази завершуються складанням державного екзамену. З метою адаптації національної системи педагогічної освіти до загальноєвропейських вимог та підвищення мобільності майбутніх учителів в університеті була запроваджена кредитно-трансферна система. Нами встановлено, що підготовка вчителів гімназій складає 300 кредитів ECTS. Із них 30 кредитів ECTS надається для вивчення психолого-педагогічних дисциплін, 105 кредитів ECTS на вивчення кожного із двох обов'язкових навчальних предметів та 15 кредитів ECTS на вивчення дидактичних засад обох предметів. Шкільна практика (соціальна, орієнтовна та основна) охоплює 15 кредитів ECTS, дипломна робота складає 15 кредитів ECTS [2]. Завдяки збільшенню частки практичної складової у 1-й фазі підготовки, тривалість стажування (референдаріату) було скорочено до 18 місяців.

За інтегрованої моделі підготовки, яка практикується, наприклад, в університеті Білефельд (Bielefeld), майбутні вчителі гімназій та загальноосвітньої школи на рівні бакалавріату отримують науково-теоретичну підготовку обсягом 90 кредитів ECTS з основного і 60 кредитів ECTS з другого фаху, крім того вивчаються психолого-педагогічні дисципліни обсягом 30 кредитів ECTS. На рівні магістратури продовжується вивчення основного фаху обсягом 20 кредитів ECTS, другого фаху обсягом 40 кредитів ECTS, психолого-педагогічних дисциплін обсягом 14 кредитів ECTS. Проходження семестрової шкільної практики, написання магістерської роботи, вивчення німецької мови як другої іноземної складає 46 кредитів [3].

Університет Бохум (Bochum) запровадив послідовну модель підготовки вчителів гімназій та загальноосвітньої школи. У бакалавріаті вивчаються два обов'язкові предмети та дисципліни професійного спрямування за вибором, які входять у окремий модуль обсягом 30 кредитів ECTS. Передумовою навчання у магістратурі для майбутніх вчителів є проходження 6-тижневої шкільної практики. На кінець навчання у бакалавріаті потрібно отримати загалом 180 кредитів. У магістратурі продовжується теоретична підготовка із обох предметів, дидактики обох предметів, психолого-педагогічних дисциплін, 8-тижневої педагогічної практики із обох предметів, магістерської роботи та випускних екзаменів, що складає разом 120 кредитів. Освітньо-кваліфікаційний рівень «Магістр освіти» завершується підсумковим екзаменом і є допуском до 2 фази професійної підготовки – референдаріату тривалістю 18 місяців [1].

Отже, у Німеччині збережено національну двофазову систему професійно-педагогічної підготовки вчителів із узгодженням 1-ої фази теоретичної підготовки до загальноєвропейських вимог. Перевага надається інтегрованій моделі підготовки, що дозволяє поєднувати теоретичне навчання та практичну підготовку студентів. Послідовної моделі в чистому вигляді не існує в жодному університеті країни, спостерігаються змішані форми з різним обсягом загальнопедагогічних дисциплін на обох ступенях підготовки. Крім того, значної уваги приділяється практичній підготовці майбутніх учителів під час стажування (референдаріату).

Література

1. Lehramt Gymnasien und Gesamtschulen [Електронний ресурс] / Ruhr-Universität Bochum. – Режим доступу : <http://www.ruhr-uni-bochum.de/zsb/lehramt.htm>. – Назва з екрану.
2. Studienfeld «Lehramt» [Електронний ресурс] / Universität Rostock. – Режим доступу : <http://www.uni-rostock.de/studium/studienangebot/studiengaenge-nach-studienfeldern/lehramt>. – Назва з екрану.
3. Study Model [Електронний ресурс] / Universität Bielefeld. – Режим доступу : http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/Studieninformation/Studienmodell/Kernfach_und_Nebenfach.html#Gymnasium. – Назва з екрану.

ВЧЕНІ РАДИ: СТРУКТУРА ТА ЇХ РОЛЬ В УПРАВЛІННІ УНІВЕРСИТЕТАМИ АВСТРАЛІЇ

Наталія Пасько

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка
м. Суми*

У межах питання щодо ролі та функцій університетів в економіці знань, важливу, а можливо, і вирішальну роль має питання про роль та функції вчених рад. Університети що далі, то більше стають більше схожими на корпоративні, транснаціональні компанії і це чинить значний тиск на управління університетами. Останнє в свою чергу призводить до розгляду та ролі вчених рад в університетах, оскільки саме вони на сьогодні є основним джерелом врядування в університетах. Вчені ради університетів є унікальними з точки зору організаційного управління. На додаток до їхньої основної функції з консультування та контролю викладання і наукових досліджень, вчені ради також є уособленням колегіальності та участі викладачів у загальноуніверситетському управлінні. Останнім часом в західних університетах вони стають основним місцем перетину виконавчого керівництва та наукової громади, і, таким чином, символізують боротьбу між кількома ролями вишів, як таких, а саме, як приватного бізнесу та місця здійснення інтелектуальної діяльності [2].

Хоча за останні 25-30 років багато далекосяжних змін було введено у врядуванні системою вищої освіти та університетів, це не призвело до загального розуміння та згоди щодо найбільш ефективних способів врядування в університетах. Здається, зміни у врядуванні стали постійною рисою вищої освіти у всьому світі. На рівні системи вищої освіти це включає в себе зростаючу віру в переваги ринку при управлінні вищою освітою, що веде до зростаючої залежності від конкуренції в розподілі державних коштів на навчання та дослідження. На інституціональному рівні роль і позиції формально призначених або обраних керівників, менеджерів та адміністраторів укріпилися та професіоналізувалися за рахунок участі професорсько-викладацького складу в питаннях врядування університету. В цьому взаємозв'язку корисно проаналізувати роль вчених рад в управлінні університетами в Австралії.

Університети часто критикують, що вони занадто віддалені від змін у зовнішньому середовищі та його потреб. Тому в багатьох країнах зміни спрямовані на те, щоб передати повноваження з прийняття рішень від академічного персоналу в руки професійних менеджерів і зовнішніх зацікавлених сторін. Виникає необхідність дотримувати баланс між внутрішніми і зовнішніми членами виконавчих і керівних органів університетів. Інший аспект цієї дилеми, це зовнішня чи внутрішня спрямованість цих органів. Тобто яких зацікавлених сторін вони хочуть більше задовольнити, зовнішніх чи внутрішніх [1, с. 45].

В Австралії можна помітити трансформацію врядування від колегіального до корпоративного виду. На сьогодні уже в деяких університетах вимальовується опікунська модель врядування. Еволюція врядування в австралійських університетах відбувалася у бік більшої конкуренції, разом зі створенням надійної системи регулювання.

Система врядування має подвійну структуру. З одного боку існують найвищі керівні органи (НКО), які мають три варіанти назв: найбільш поширена *Council*, *Senate* зустрічається у чотирьох університетах та *Board of Trustees* – у трьох. З іншого боку операційне управління університетом знаходиться в руках віце-канцлера. НКО відповідають за стратегію розвитку, цілі університету і призначають виконавчу владу університету (віце-канцлера). Необхідно зазначити, що НКО у сучасних університетах Австралії мають, здебільшого, чітку структуру, яка відображає інтереси більшості зацікавлених сторін. Частина членів НКО призначається міні-

стром освіти штату, в якому розташований університет, частину зовнішніх членів призначає НКО, так, щоб більшість його членів були зовнішніми. Обов'язковим є представлення у НКО професорсько-викладацького складу (2-3 особи), професійного персоналу (наприклад, бібліотека та служби забезпечення). Обов'язковою також є квота студентів, при чому когорта студентів розбивається, як правило, на три групи – студенти бакалаврату, студенти магістратури, аспіранти. Кожна із цих груп має свого представника, а у деяких університетах і не одного, у НКО, який обирається шляхом виборів. У незначній кількості університетів кілька місць у НКО зарезервовано для випускників університету.

НКО австралійських університетів приблизно нагадує Наглядові ради, які створені при деяких українських університетах. Різниця полягає в тому, що в Австралії НКО дійсно мають реальну владу. Необхідно зазначити, що Вчена рада, яка є НКО більшості українських університетів, в Австралії є лише одним із комітетів НКО (тобто має місце інтегрована структура менеджменту).

Хоча формально в Україні маємо колегіальне управління, де домінує Вчена рада з представників професорсько-викладацького складу та ректорату, насправді ця система недосконала у напрямку менеджменту, з необмеженою владою ректора. Пов'язано це з тим, що решта зацікавлених сторін мають мало простору для маневру: викладачі не мають пожиттєвих посад (tenure), як у західних країнах, що зменшує свободу виявленню думок з їх боку, зовнішні члени, які б могли опонувати ректорові, відсутні. В Україні врядування в університетах іще тримається на успадкованій радянській адміністративно-командній системі, тому вимагає реформування відповідно до усталених у світі моделей, тим більше, що сьогодні середовище функціонування українських університетів дуже нагадує середовище функціонування їх австралійських аналогів.

Література

1. Larsen, Ingvild M.; Maassen, Peter; Stensaker, Bjorn Four Basic Dilemmas in University Governance Reform // Higher Education Management and Policy, 2009v21 n3 pp. 33-50.
2. Rowlands, Julie Academic boards: less intellectual and more academic capital in higher education governance? // Studies in Higher Education. Nov2013, Vol. 38 Issue 9, p1274-1289.

UNIVERSITIES IN A NEW CONTEXT

Anna Pidhaietska

*Uman State Pedagogical University
named after Pavlo Tychyna
Uman, Ukraine*

In recent decades the developed world has undergone major social, political, economic, and technological and ethnographic changes. The environment in which organizations operate is no longer stable and predictable. It has become hyper-competitive. Now, at the start of the 21st century, this is bringing us into a “knowledge economy”. In such hyper-competitive environment itself, the result of technological revolution and globalization, an increasing pressing need arises to widen and develop the knowledge and the training of the individuals. This phenomenon demonstrates the increasing complexity of the strategic management task, a task in which a management of change, that is, the renewal and provision of strategic flexibility, becomes the principal concern. The survival of the organization and its ability to compete for its future rely upon its capacity for renovation and change. This capacity is coming to be seen as the very essence of strategy.

Universities cannot stand apart from this phenomenon of change and as such all these transformations in their environment have important consequences. In the “knowledge society” universities have a broader function than just training professionals and increasing the cultural level of society, that is, transmitting knowledge. In the new environment, the university has become society's “knowledge factory”. In the world today, organizations that are determined to survive and maintain a sustainable competitive advantage must adapt themselves rapidly to continuous change – in short, they must be highly flexible. This requirement is also demanded of universities by their environment, not least because their old organizational structures may be considered obsolete. Universities lack the capacity to respond to social needs with speed, efficiency, effectiveness and quality. Such changes call for a re-appraisal of current systems of

management, organization and administration of our universities. This complex and dynamic environment demands the strategic management of universities, a greater emphasis on the quality of their services and more attention to the market perspective.

By nature, we can consider universities as organizations of both internal and external complexity. Their internal complexity is based on the quantity and degree of sophistication of the various areas of knowledge and skills of their employees. Their external complexity is derived from the degree of uncertainty and instability of their environment. Universities that operate in contexts of high complexity require very flexible structures and strategies in order to successfully confront this complexity. For recent increase in the external complexity of our universities is the result of changes taking place of their environment. The importance of 4 changes is as following:

- The change from elite to mass higher education, to which one must add the incorporation of woman into workforce, and the consequent increasing demand for advanced areas of knowledge that this implies, along with the phenomenon of the “learning society”, which requires the increasingly renewed training of individuals;
- Problems associated with the public financing of the universities;
- The impact of new communication technologies, which are modifying not only the form and the content of what can be taught, but also student access to teaching and information;
- Increase in the demand for continuous higher education;
- The increase of international competitiveness for funds and financing;
- Greater social demands in respect of the contributions and services expected from the university.

Universities are organizations of internal complexity and they face 4 great internal challenges and needs:

- For a new model of government
- For the development of the peripheral units to connect them with the outside world and to facilitate the renewal of their basic capabilities;
- For a more diversified system of financing;
- For an innovatory spirit that must be diffused throughout the whole university organization.

In response to these changes taking place in their environment, many universities embarked upon institutional assessment. Many adopted and implemented two management tools widely used in the private sector, total quality management and strategic planning. Strategic planning is now accepted as essential in the public sector, and more specifically in institutions of higher education, which must respond to the changing environment by providing greater quality, effectiveness and efficiency. Strategic planning, in this context, is recognized as an important technique for improving management, organization and quality of service.

Assessment plans are intended to meet two objectives:

1. to determine the existing levels of quality in the various activities of the universities, thus detecting comparative strengths and weaknesses, thereby serving to improve the quality of the services they provide to the community and to define the strategic plans for action required to improve these services;
2. to provide objective and reliable information on the level of quality achieved by each institution, both for the entities financing them and for the users of university services.

At the European level various bodies are involved in the assessment and analysis of the quality and the efficiency of universities: the OECD through the Institutional Management of Higher Education Programs (IMHEP), the Commission of the European Unions, the European Council, the Conference of European Vice-Chancellors, and the European Universities Associations.

РОЗВИТОК ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ В ІТАЛІЙСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

Олена Поддубей

*Кременчуцький національний університет
імені М. Остроградського
м. Кременчук*

Останні десятиліття характеризуються корінними змінами в процесі генерації та передачі знань, обсяг яких, у свою чергу, продовжує стрімко зростати. Це обумовлюється сучасними вимогами ринку праці, що диктує особливі умови, які унеможливають підготовку людини до професійної діяльності один раз на все життя. За даними Національного інституту стратегічних досліджень нині щорічно оновлюється близько 5 % теоретичних і 20 % професійних знань. Одиниця виміру старіння знань фахівця, прийнята у США – період «напіврозпаду» компетентності, тобто зниження її на 50 % унаслідок появи нової інформації, показує, що за багатьма професіями цей період настає менш ніж через 5 років, тобто стосовно до нашої системи вищої освіти часто раніше, ніж закінчується навчання. Вирішення цієї проблеми вбачається в переході до освіти протягом життя, де базова освіта періодично повинна доповнюватися програмами додаткової освіти і бути організованою не як кінцева, завершена, а лише як основа, фундамент, що постійно доповнюється іншими програмами. Сучасний ринок праці вимагає від випускника здатність навчатися впродовж усього життя, опановуючи нові технології і здобуваючи необхідні для професійної діяльності навички, що дозволить йому адаптуватися до перетворень, що відбуваються в економіці, в культурі життя в цілому, а також у професійній сфері.

Не менш важливою відмінною рисою сучасного етапу розвитку суспільства є процес його інформатизації, який останнім часом набув глобальних масштабів і вплинув на всі сфери життя і професійної діяльності людини: економіку, культуру, науку, охорону здоров'я і сферу побуту. Не є виключенням і освіта, яка становить невід'ємну і важливу частину глобального інформаційного простору. На даний

час в Україні відбувається становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий інформаційно-освітній простір. Інформатизація освіти є запорукою успішного розвитку процесів інформатизації суспільства, оскільки саме сфера освіти готує й виховує тих людей, які не тільки формують нове інформаційне середовище суспільства, але яким самим необхідно жити й працювати в цьому новому середовищі.

Внаслідок процесу інформатизації суспільства виникають нові форми організації освіти. Однією з таких форм, є відкрита освіта, а одним з ефективних методів розширення й глобалізації відкритого освітнього простору є розвиток дистанційних освітніх технологій як найважливішого компонента складної системи відкритої освіти. Питання розвитку сучасних інформаційних технологій у системі дистанційної освіти в різних освітніх закладах привертає увагу як вітчизняних так і зарубіжних науковців. Широко висвітлюються перспективи відкритої освіти, розглядається технологічний підхід до проектування відкритої освіти, що базується на впровадженні комп'ютерних дистанційних методів і форм навчання, особлива увага приділяється розвитку відкритої освіти в рамках сучасної вищої школи.

Розвиток відкритої освіти протягом останніх двадцяти років є однією з визначальних тенденцій розвитку системи вищої освіти у багатьох країнах. Значна увага приділяється цьому питанню і в Україні, про що свідчить прийняття низки законодавчих актів щодо впровадження новітніх інформаційно-комунікаційних технологій в освітню сферу. Проте, Національний інститут стратегічних досліджень констатує, що рівень виконання цих державних рішень не завжди є належним. Тож на шляху до впровадження відкритої освіти в національну систему вищої дуже корисним буде вивчення аналогічного зарубіжного досвіду на прикладі організації дистанційного навчання в Італійській Республіці, система освіти якої протягом останніх років стикалася з проблемами, подібними до вітчизняних.

Відкрита та дистанційна освіта в Італії не була досить популярним засобом освіти аж до середини дев'яностих років минулого століття порівняно з тим, яку популярність вона мала в той період в інших країнах Європейського Союзу. Порівняно з іншими кра-

їнами протягом останніх десятиліть в освітній політиці Італійської Республіки загалом не спостерігалися заходи щодо розвитку і популяризації системи відкритої та дистанційної освіти. Проте позитивні зміни поступово відбуваються. Протягом 80-х 90-х років минулого століття Уряд Італійської республіки приймає ряд законів, направлених на розвиток відкритої дистанційної освіти в країні. Так, Рішення Президента Республіки 382/80 дозволило італійським університетам створювати об'єднання з метою запровадження і апробації альтернативних методів надання освітніх послуг. Результатом стало створення в 1984 році консорціуму CUD (Consorzio per l'Università a distanza), до якого входило сім найбільших університетів країни, а також декілька приватних компаній, серед яких – Olivetti, IBM, RAI, Telecom, CRAI, Confindustria, Telespazio. Спочатку навчання відбувалося за двома напрямками: Інформатика і Економіка, але кожного навчального року перелік напрямів розширюється.

Іншим прикладом виступає заснований у 1992 році Консорціум NETTUNO (NETwork Teledidattico UNiversità Ovunque), що представляє собою Об'єднання із 24 університетів і 5 компаній. Він є офіційним університетським об'єднанням, який надає освітні послуги на дистанційній основі за допомогою голосових, відео, і друкованих ресурсів. За допомогою мережі Internet студенти мають можливість отримати вищу освіту за багатьма напрямками підготовки.

Консорціум FOR.COM, створений у 1997 році за ініціативи Міністерства освіти, університетів і досліджень Італійської республіки, є результатом співпраці італійських і зарубіжних університетів, який одним і перших запровадив курси післядипломної освіти на дистанційній основі для підвищення кваліфікації робітників.

Отже, відкрита освіта як в Італії поступово набуває популярності завдяки як змінам в освітній політиці країни так і внаслідок інформатизації суспільства і посилення ролі освіти протягом життя.

ЗАРУБІЖНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ РОЛЕЙ ВЧИТЕЛЯ У СУСПІЛЬСТВІ ЗНАНЬ

Надія Постригач, к.біол.н.
*Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України
м. Київ*

Учителі, як провідні агенти з запровадження європейської стратегії розвитку освіти, європейські інституції проголосили педагогічну освіту однією з основ європейської соціальної моделі [1]. За твердженням учених Фішмана і Девіса [7] вчителі розглядаються як найбільш впливовий фактор в освітніх інноваціях. Організаційне використання технологій змінює ролі і взаємовідносини, використання часу й ресурсів, а також наявність підтримки для педагогів та учнів. Новітні технології прискорюють фундаментальні зміни в ролі вчителя, а також у формі та діяльності в класі. Науковець К. Ебл відмічає, що ролі вчителя знаходяться під впливом конкретної картини потреб, а також психічних, духовних і фізичних ознак поведінки, котру вчителі повинні показувати в класі [6].

У іншому дослідженні ученого А. Граша [8] узагальнюється кілька моделей, які описують рольові відмінності вчителів: *експерт, авторитетний фахівець, особистісна модель, фасилітатор і довіритель*. Вчителі, котрі взяли на себе *роль експерта*, вважають дуже важливим те, щоб учитель мав багаті знання про предметну область, яку він викладає й відігравав роль джерела знань для учнів. Натомість вчителі, котрі прийняли на себе роль *авторитетного фахівця* вважають, що педагог повинен бути дуже добре обізнаним про предмет, який він викладає і, найголовніше, він має бути авторитарним в цій області знань, натомість учні повинні наслідувати стандарти, котрі вчителі встановили для них. Роль *моделі* означає, що те, що каже вчитель, робить або демонструє у своєму класі, служить моделлю для учнів, щоб наслідувати і вчитися, а вчителі, які беруть на себе цю роль, сприймають свою поведінку так,

щоб бути впливовими у розвитку учнів. Вчителі, котрі взяли на себе роль *фасилітатора*, вважають найбільш важливим спрямовувати учнів вивчати нові речі, ґрунтуючись на тому, що вони вже знають й полегшити процеси навчання для них. Вчителі, котрі приймають на себе роль *довірителя*, будуть частіше давати завдання учням й спонукати їх працювати самостійно або в манері самоскерованого навчання.

Далі дослідник наводить наступні приклади, щоб описати ці різні ролі: 1) *Експерт*: «Факти, поняття й принципи є найбільш важливими речами, яких учні можуть набути»; 2) *Авторитетний фахівець*: «Я встановив високі стандарти в цьому класі»; 3) *Особистісна модель*: «Те, що я говорю й роблю – моделі, відповідні способи для учнів, щоб думати про проблеми змісту»; 4) *Фасилітатор*: «Обговорення в малих групах використовується, щоб допомогти студентам розвинути їхню здатність мислити критично»; 5) *Довіритель (Delegator)*: «Учні в цьому курсі використовують досвід з власної ініціативи самоскерованого навчання» [8].

Прийняття конкретних ролей вчителями в процесі навчання може сприяти або перешкоджати здатності студентів до освоєння змісту та набуття навичок [9]. У наступних дослідженнях [2] та [4] ученими стверджується, що вчителі, котрі запозичують підхід соціального конструктивізму, будуть адаптуватися до ролі фасилітатора або довірителя, і менш імовірно, відіграватимуть роль авторитетного фахівця, експерта або моделі. Це особливе зрушення в ролях учень Б. Браунштейн пояснює так: «фасилітатор або довіритель повинен виявити інший набір навичок, ніж передавач інформації або знання» [3]. Науковець М. Кортацці підкреслює, що майже кожен вчитель приймає на себе кожну з п'яти педагогічних ролей в тій чи іншій мірі. У різних культурних контекстах ролі вчителя розглядаються по-різному, з акцентом на деяких з цих ролей або інших додаткових ролях [5].

Таким чином, викладання в суспільстві знань потребує оновленої концепції викладання й ролей вчителів, нових форм освітнього професіоналізму, виходу далеко за рамки традиційних вчителів, змішування разом з громадами, які обслуговують школи. Майбутнє, котре педагоги та учні творять разом, може забезпечити поштовх до нових знань та інновацій, що значно зміцнює людський капітал та можливості, а також роль шкіл в якості навчальних спільнот в цілому.

Література

1. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія / авт. кол.: Н. М. Авшенюк, В. О. Кудін, О. І. Огієнко, Н. О. Постригач та ін. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 232 с.
2. Bauersfeld H. The structuring of the structures: Development and function of mathematizing as a social practice. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education*. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. – Pp. 137–158.
3. Brownstein B. Collaboration: The foundation of learning in the future / B. Brownstein // *Education*. – 2001. – No. 122 (2). – Pp. 240–247.
4. Compeau D. et al. Social cognitive theory and individual reactions to computing technology: A longitudinal study / D. Compeau, C. A. Higgins & S. Huff // *MIS Quarterly*. – 1999. – No. 23 (2). – Pp. 145–158.
5. Cortazzi M. Cultural and educational expectations in the language classroom. In B. Harrison (Ed.), *Culture and the language classroom*. – Hong Kong: Modern English Publications and the British Council, 1990. – Pp. 54–65.
6. Eble K. E. The craft of teaching / K. E. Eble. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1976.
7. Fishman B. & Davis E. Teacher learning research and the learning sciences. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – Pp. 535–550.
8. Grasha A. F. A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator / A. F. Grasha // *College Teaching*. 1994. – No. 42. – Pp. 142–149.
9. Zhu C. et al. A cross-cultural study of teacher perspectives on teacher roles and adoption of online collaborative learning in higher education / C. Zhu, M. Valcke & T. Schellens // *European Journal of Teacher Education*. – 2010. – No. 33(2). – Pp. 147–165.

ОСОБЛИВОСТІ ПОРІВНЯЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ В ЄВРОПІ

Людмила Пуховська, д-р п.н.

*Інститут професійно-технічної освіти НАПН України
м. Київ*

1. Чільне місце у науковому обґрунтуванні та забезпеченні розвитку професійної освіти і навчання в Європейських країнах належить транснаціональним (порівняльним) дослідженням і транснаціональним практико-орієнтованим проектам. Як показав аналіз, дослідженням процесів інтернаціоналізації професійної освіти і навчання в Європі притаманні такі особливості:

- стрімке зростання кількості досліджень, що пов'язано з інтенсифікацією та розвитком процесів інтеграції в європейській професійній освіті і навчанні;
- аналіз форм інтернаціоналізації стає все більш значимим компонентом досліджень професійної освіти, що є індикатором включення інтернаціонального контексту в загальну структуру освітнього процесу;
- публікації з проблем розвитку професійної освіти і навчання в основному зорієнтовані на вирішення практичних, а не дослідницьких завдань, що свідчить про великий попит практики в цій сфері: змістова динаміка досліджень спрямовується не від теорії – до практики, в навпаки, від вирішення практичних проблем розвитку професійної освіти і навчання професійної освіти і навчання – до теоретичного узагальнення досвіду;
- серед загалу досліджень у сфері професійної освіти і навчання збільшилась кількість практико орієнтованих міжнародних досліджень, які фактично є методологічно неформальними видами досліджень на зразок casestudy, а також методів вирішення проблем і досліджень на базі діяльності тощо. Їх базовим поняттям

є екстерналізація – відкриття системи зовнішньому досвіду, що уможливорює адекватний підхід до опису культурної своєрідності, реальну оцінку різних варіантів політичних рішень і використання практичних моделей для ситуації в своїй країні, допомагає краще зрозуміти свої проблеми через додаткові смисли, породжені зверненням до зовнішнього досвіду тощо.

- актуалізувались проблеми формування культури транснаціональних досліджень, яка забезпечує збереження і розвиток різних системних і культурних моделей мислення, а також розробку кроскультурної перспективи для європейського простору професійної освіти і навчання.

2. Тематика досліджень у сфері розвитку професійної освіти і навчання в країнах ЄС помітно розширилась, характеризуючись комплексністю і багатовекторністю. Пріоритетними напрямками наукових досліджень є: а) розробка єдиного простору професійної освіти і навчання, що забезпечує потреби нової європейської реальності з новими формами навчання та праці; б) вивчення природи «профілів професій», що складають основу для розробки сценаріїв, якими б могли керуватися політики в державному і приватному секторах. Дослідження даної галузі пов'язані з переосмисленням поняттям «професійна ідентичність» з точки зору ключових компетенцій; в) створення моделей взаємодії між професійною освітою і загальною освітою, професійною освітою і розвитком людських ресурсів у контексті освіти упродовж життя; г) дослідження природи, типології і форм неформального навчання; д) проблеми стандартизації професійної освіти і навчання та її якості відповідно до потреб ринку тощо (Р. Аліксандр, П. Бродфуд, Ч. Дей, М. Квятковські, О. Олейнікова, Х. Шмідт).

3. Аналіз досліджень Європейського Центру розвитку професійної освіти і навчання (CEDEFOP), Європейського Фонду Освіти (ETF), Федерального Інституту професійної освіти і навчання Німеччини (BIBB), а також монографій європейських учених та матеріалів педагогічної періодики останнього десятиріччя, дозволяє зробити висновок про актуалізацію і стрімке зростання ролі транснаціональних наукових досліджень, методологія яких дає змогу аналізувати проблеми розвитку стандартів і кваліфікацій крізь призму загального, конкретного й

особливого. Так, за даними тематичної рубрики «Розуміння кваліфікацій» у Європейському Центрі розвитку професійної освіти і навчання лише в 2014 р. опубліковано 37 компаративних праць з цієї проблеми, виконаних на матеріалах Європейських країн.

Зокрема, для розбудови Національної системи кваліфікацій в Україні цінними є положення і висновки таких досліджень:

- *«Динаміка кваліфікацій: визначення та оновлення професійних і освітніх стандартів»* (1), в якому розглядаються шляхи і способи розробки та використання стандартів кваліфікацій, а також залучення зацікавлених сторін до участі в їх визначенні та обґрунтуванні;
- *«Перехід на результати навчання: політика і практика в Європі»* (2), яке є оглядом розуміння і використання результатів навчання крізь призму систем освіти й навчання в європейських країнах;
- *«Підходи, орієнтовані на результати навчання у курікулумах системи професійної освіти: порівняльний аналіз дев'яти європейських країн»* (3), в якому здійснюється порівняльний аналіз розроблення навчальних планів у системах професійної освіти та навчання європейських країн;
- *«Зв'язок між забезпеченням якості та сертифікацією в системі професійної освіти і навчання в країнах-членах ЄС»* (4), де розглядається діапазон розроблення підходів до забезпечення якості кваліфікацій та інші. На нашу думку, поширення цих робіт у науково-освітньому просторі України збагатить методологію та актуалізує тематику наукових досліджень у сфері професійної освіти і навчання з врахуванням міжнародного виміру.

Література

1. CEDEFOP. The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards: –Luxembourg: Publications Office, 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/publications/5053.aspx>.

2. CEDEFOP. The shift to learning outcomes: policies and practices in Europe. – Luxembourg: Publications Office, 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/publications/12900.aspx>.
3. CEDEFOP. Learning outcomes approaches in VET curricula: a comparative analysis of nine European countries. – Luxembourg: Publications Office, 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/5506_en.pdf.
4. CEDEFOP. Learning outcomes approaches in VET curricula: a comparative analysis of nine European countries. – Luxembourg: Publications Office, 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/5506_en.pdf.

ДЕРЖАВНА СИСТЕМА ГРАНТОВОЇ ПІДТРИМКИ НАУКОВО ДОСЛІДНИХ ПРОЕКТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США: УРОКИ ДЛЯ УКРАЇНИ

Микола Сбруєв

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка
м. Суми*

Оцінюючи реальне становище економіки та соціальної сфери України, що склалося на сьогодні, потрібно чесно визнати, що ми відкотилися і впевнено влаштувалися на світовій периферії: ідеологічній, економічній, науковій, інноваційній, технологічній та соціальній. В глобальному інноваційному рейтингу 2014 «The Global Innovation Index 2014» Україна знаходиться на 63 місці між Бахрейном і Йорданією; в загальному рейтингу «The Global Competitiveness Index 2014-2015» – на 76-му місці з 144-х країн-учасників Глобального індексу конкурентоспроможності, який щорічно складається аналітичною групою Всесвітнього економічного форуму. За даними Державного комітету статистики України, інноваційна складова української економіки з року в рік скорочується і на сьогоднішній день, за оцінками фахівців, не перевищує 6%. У Європейському Союзі цей показник становить більше 60%, а в США – 78%. За даними Інституту статистики UNESCO (Institute of Statistics database) на сьогодні за рівнем

валових витрат на дослідження і розробки (Gross domestic expenditure on R&D (GERD) на душу населення Україна вже втричі поступається Китаю, тоді як в 1999р. випереджала його. А відставання за цим показником від країн-лідерів (США, Фінляндія, Швеція, Сінгапур) досягло катастрофічно-го масштабу – понад 25 разів.

Звичайно, можна було б залишити ідеологічні та економічні аспекти на розгляд політиків і економістів, якби жахливий стан української науки і технологій не був прямим наслідком нашої ідеології та економіки. Розмірковуючи над проблемою протистояння цьому критичному для української нації виклику, в черговий раз звернемося до прикладу інших країн, які переконливо довели свою наукову і технологічну успішність.

У більшості розвинених у науковому відношенні країн грантове фінансування становить вагомий відсоток загального фінансування наукових досліджень. Тому вкрай важливим, на нашу думку, є вивчення передового світового досвіду диверсифікації джерел фінансування університетської науки, і, в першу чергу, грант- і фандрайзингу (*Grantrising/Fundraising*), аналіз сучасних технологій пошуку (не тільки самих грантів, але і досвідчених консультантів-грантрайтерів), націленого на науковий результат використання й управління грантами. Найбільш цінну базу для вивчення цієї проблеми надають нам Сполучені Штати Америки, які мають розвинену систему грант- і фандрайзингу, тобто діяльності, що спрямована на пошук і отримання коштів для здійснення проекту або програми. На сьогодні Сполучені Штати фінансують близько 70% всіх видаваних в світі грантів. Науково-дослідні проекти університетських лабораторій отримують фінансову підтримку від федерального уряду США здебільшого у формі дослідницьких грантів (*research grant*). Ступінь раціонального використання результатів інтелектуальної діяльності співробітників університетів США найвищий у світі. Грантова підтримка науки, як особливий фінансовий механізм, досягла в Сполучених Штатах найбільшого розквіту.

Основною структурною одиницею, що фінансується замість інституту/факультету (*department*), стає лабораторія або навіть тимчасова наукова група. Такий підхід підтримує динамізм і забезпечує різноманітність досліджень. Підрозділи університету, керовані Research Administration – адміністрацією наукових досліджень, перетворюються в адміністративно-господарську оболонку для декількох співпрацюючих груп.

Одним з перших великих державних грантових фондів в США став

заснований в 1950 році Національний науковий фонд (National Science Foundation – NSF). Сьогодні через нього фінансується близько 20% університетських фундаментальних досліджень у США, його бюджет в 2014 році склав 7,6 мільярда доларів (порівняно з 2012 р. збільшився на 9,2%). Безпосередньо на науково-дослідні проекти було спрямовано 6,2 мільярда доларів США, з них саме на гранти – 4,88 мільярда доларів. Національний науковий фонд (NSF) фінансує дослідження за рахунок грантів та угод про співпрацю. В 2014 році 1895 університетів і коледжів країни отримали фінансову підтримку своїх науково-дослідних робіт в NSF на суму 5,5 млрд. доларів.

За довгі часи свого існування організація грантової підтримки науки зазнала радикальної трансформації. Під впливом розширення доступу до вищої освіти, професіоналізації науки і поглиблення її спеціалізації, активізації громадської підтримки науки, проявом чого став сплеск меценатства, та завдяки комбінації зазначених факторів було здійснено принциповий перехід від системи заохочення вчених (присудження нагород і призів), заснованої на вже досягнутих наукових результатах, до присудження грошових «призів» (*award*) для майбутніх досліджень, яка стала основою формування сучасної грантової системи. Зараз система дослідницьких грантів у США перетворилася не тільки на один з найважливіших інструментів розподілу коштів на наукові дослідження, а й виступає своєрідним «гарантом» відповідності досліджень високим вимогам науковості, актуальності та новизни. Дослідницький грант, таким чином, перетворився на механізм розподілу не тільки економічних ресурсів, а й наукового капіталу.

Моделі організації та функціонування сучасних грантових систем у США, а також технології супроводу дослідницьких грантів мають ряд важливих рис: виняткова прозорість процесу прийняття рішень про розподіл грантів, участь наукового співтовариства країни в управлінні науковими фондами, орієнтація на ініціативні наукові дослідження (на противагу пріоритетним програмам) та ін. На нашу думку, залучення кращих практик і технологій грантової підтримки США в українському сегменті наукових досліджень як на державному рівні, так і регіональному, інституційному, а також персональному рівні окремих дослідників допоможе процесу диверсифікації фінансування університетської науки. Тільки так можна подолати стагнацію у науковій сфері, яка нажалі спостерігається в наших університетах.

СПЕЦИФІКА ЕКСПЛІКАЦІЇ ПОНЯТТЯ «ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ» У СВІТОВОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОСТОРІ

Мар'яна Сокол, к.ф.н.

*Тернопільський державний медичний
університет імені І. Я. Горбачевського
м. Тернопіль*

Однією із провідних проблем у сучасних дискусіях щодо вітчизняної вищої освіти є експлікація поняття якості. Загальновідомим є той факт, що переважна більшість наукової термінології, зокрема, у галузі педагогіки, запозичена з різних мов. Відтак, уважний аналіз наявних думок показує, що досить часто не лише громадяни, а й провідні експерти вкладають у це поняття зовсім різний зміст. Звідси постає потреба їх детермінації у педагогічній науці. Аналіз літературних джерел показав, що стратегія якості сьогодні є основою освітньої політики багатьох країн. Цей процес започаткований ще наприкінці ХХ ст. (Велика Британія, Нідерланди, Польща, США, Угорщина, скандинавські країни тощо) і триває досі (Німеччина, Румунія, Франція, Чехія, країни СНД тощо).

Міжнародною організацією зі стандартизації ІСО прийняте наступне визначення: «якість освіти – це комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективне формування компетентності та професійної свідомості осіб, які навчаються» [7, с. 34]. Згідно, ENQA якість освіти – це «її збалансована відповідність (як результату, процесу, освітньої системи) встановленим потребам, цілям, вимогам, нормам (стандартам)» [7, с. 14]. Останнім часом використовують багатовимірні моделі щодо тлумачення поняття якості вищої освіти. Згідно із моделлю Л. Харвея (Harvey L.) й Д. Гріна (Green D.) вирізняють п'ять аспектів: виключність (прагнення бути кращим за інших); досконалість або стабільність, придатність до певних цілей (відповідність вимогам, потребам), співвідношення з ціною (можливість та термін повернення інвестицій в освіту) й трансформацію (освітній розвиток студентів, що призводить до розширення їх можливостей та набуття нових знань) [4, с. 56].

Існує чимало визначень якості освіти, це свідчить про складність і багатогранність цього поняття. Терміни «ефективна освіта» (efficiency), «ефективність» (effectiveness) і «якість» (quality) часто використовуються як синоніми (Д. Адамс (Adams D.)). Однак, сьогодні спостерігаємо певний консенсус навколо основних аспектів якості освіти. Американські вчені С. Мотала (Motala S.) та Р. Піфо (Pipho R.) вважають, що світові й міжнародні чинники впливають на експлікацію цього поняття і, відтак, призводять до дискусії стосовно якості освіти [6]. На думку С. Беноліель (Benoliel S.), С. О'Гара (O'Gara C.) та С. Міккі (Miske S.) визначення якості повинно бути відкритим для змін, інформаційних еволюцій, мінливих ситуацій і нового розуміння проблем вищої освіти [1]. Відтак, американський учений В. Глассер (Glasser W.) зазначає, що забезпечення якості освіти полягає у створенні такої системи, яка зможе адаптуватись до змін у вигляді накопичення даних, а також дозволить використовувати набутий досвід та самооцінку [3]. Позаяк, постійна оцінка, самооцінка і вдосконалення освіти зможуть зосередитись на будь-яких, або всіх параметрах якості системи навчання: студенти, навчальне середовище, зміст, процес і результати.

Зарубіжні вчені по-різному тлумачать якість освіти. До прикладу, Ф. Кумбс (Coombs Ph.) у книзі «Глобальні кризи в галузі освіти в 80-х роках» зазначає, що якість – це дещо більше, ніж якісна освіта, яка зазвичай визначається «успішністю студентів відповідно до традиційних програм і стандартів. З урахуванням конкретних обставин і подальшої перспективи якість освіти також залежить від того, хто вчив і що вивчали, і як усе це відповідає поточним та майбутнім потребам» [2, с. 105]. На нашу думку, якість освіти – це, насамперед, значні зміни у самій системі освіти, кореляція її складових (студенти, викладачі, засоби, обладнання та матеріали) та створення продуктивних освітніх технологій і програм, економічного, культурного, політичного розвитку. Окрім того, Р. ЛеВін (LeVine R.) у доповіді «Пріоритети і стратегії для освіти» зазначає, що якість освіти зумовлює певні проблеми в галузі освіти і зауважує, що «дуже важко визначити, що таке «міра» якості освіти? Чи можна, взагалі, якось «виміряти» цей термін»? Дослідник акцентує увагу, що якість – це «міра досвіду, міра середовища навчання тощо» [5, с. 93]. Окрім збалансованого освітнього процесу, якість освіти включає також вміння та навички, застосування цих вмінь та на-

вичок у повсякденному житті. Наприклад, для багатьох дітей Африки якісна освіта має включати знання про ВІЛ/СНІД та інформацію щодо збереження власного здоров'я.

Підсумуємо, що якість освіти за критеріями ООН виступає одним з провідних індикаторів якості життя. У зв'язку з курсом України на прискорення інтеграції в структури об'єднаної Європи, питання якості вищої освіти набуває особливого значення та висуває необхідність приведення вітчизняних освітніх стандартів у відповідність до критеріїв держав-членів Європейського Союзу. На нашу думку, нова методологія якісної освіти повинна ґрунтуватися на взаємодії традицій та інновацій. А забезпечення високоякісної освіти – всіх її етапах і рівнях, тоді як оцінювання її результативності й управління якістю – одне з основних завдань сьогодення, яке має не лише педагогічний чи суто науковий, але й соціальний, політичний та управлінський аспекти.

Література

1. Benoliel S., O'Gara C., and Miske S. Promoting primary education for girls in Pakistan / S. Benoliel. – Arlington, Virginia: USAID's Development Experience Clearinghouse. – 1999. – 189 p.
2. Coombs Ph. The World Crisis in Education: The View from the Eighties / Ph. Coombs. – Oxford : Oxford University Press. – 1985. – 368 p.
3. Glasser W. The quality school: Managing students without coercion / W. Glasser. – New York, NY: Perennial Library. – 1999. – 146 p.
4. Harvey L., Green D. Defining Quality? // Assessment and Evaluation in Higher Education. – 1993. – Vol. 18. – 178 p.
5. LeVine R. Educational Priorities and Strategies / R. LeVine. – Washington, D.C. – 2000. – 191 p.
6. Motala S., Pipho R. Education transformation and quality: The South African experience / S. Motala. – San Antonio, Texas. – 2000. – 164 p.
7. Planning the Quality of Education. The Collection and Use of Data for Informed Decision making. Ed. By K. Ross etc. – Paris : UNESCO, 1990. – 160 p.

МІЖНАРОДНИЙ ПРОЕКТ: ПОРІВНЯЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ, РЕФОРМИ В ОСВІТІ, ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК

Світлана Тезікова, к.п.н.
*Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя
м. Ніжин*

Міжнародним фондом досліджень освітньої політики (Україна) спільно з Варшавським університетом у жовтні 2014 – квітні 2015 року реалізовано проект «Інноваційний університет та лідерство», який було спрямовано на аналіз реформ у вищій освіті. Учасниками проекту стали понад п'ятдесят представників українських вишів, громадських організацій та міністерства освіти і науки. Проектну діяльність було організовано у три етапи: відвідування Варшавського університету, розробка міні-проектів та захист результатів.

Перебування у провідному польському університеті дозволило дізнатися про досвід проведення реформ у вищій освіті, а саме: механізми забезпечення якості освіти, міждисциплінарні студії як засіб розвитку університетської освіти, стратегії уникнення і боротьби з корупцією, шляхи встановлення академічної автономії, оцінювання (евалюація) з метою розвитку, адміністративне управління та громадські об'єднання в університеті, роль студентського самоврядування у вирішенні навчальних проблем, створення академічного середовища та використання дистанційних форм навчальної роботи. З одного боку, організатори забезпечили спілкування учасників проекту з провідними фахівцями Варшавського університету, дослідниками з Кракова та Любляна, а з іншого – надали можливість відвідати факультети, кафедри, центри університету, познайомитися з їх діяльністю, зустрітися з працівниками вишу та з'ясувати питання, які зацікавили чи є предметом подальшого дослідження. Вже на цьому етапі кожному учаснику проекту було запропоновано визначити проблему для подальшого дослідження та запланувати заходи щодо її розробки.

В межах проекту «Інноваційний університет та лідерство» виконувалися групові та індивідуальні міні проекти, що дозволило організувати активне спілкування українських та польських учасників. У соціальних мережах було створено групу «Artes Liberalis», назва якої співпадає з назвою факультету університету, на якому проводилося навчання, що стала платформою для обміну інформацією, обговорення реформ та шляхів вирішення проблем. За час виконання проектних завдань в Україні, учасники взяли участь у науково-практичних заходах у Дніпропетровську, Києві, Ніжині, Полтаві, Харкові та інших містах. До складу проектної групи увійшли викладачі вишів, проректори та декани, представники міністерства та органів студентського самоврядування, досвідчені працівники вищої школи та ті, що лише починають свою роботу у галузі. Такий підхід до формування команди дозволив забезпечити обговорення проблем з врахуванням різних думок, досвіду та особливостей, що є характерними для столичних та регіональних ВНЗ, класичних та галузевих університетів, керівників, викладачів та студентів.

На заключному етапі, 22-24 квітня 2015 року в Києві, було представлено міні-проекти учасників, які можуть розглядатися як можливі підходи до вирішення окремих проблем вищої освіти: інституційна модель забезпечення якості освіти, незалежні експертні мережі в освіті, підходи до створення індивідуальних траєкторій навчання студентів, евалюація освітніх проектів та програм, міжнародне співробітництво в освіті та науці та інші. Проект «Інноваційний університет та лідерство» має продовження через співпрацю українських та польських колег, спільні університетські проекти, обмін інформацією та досвідом в соціальних мережах, науково-практичних семінарах, тренінгах, конференціях, які проводяться учасниками проекту. Спілкування, яке розпочалося під час знайомства з польським досвідом, продовжується й в Україні. Основними проблемами при цьому залишаються такі: яким чином забезпечити імплементацію закону «Про вищу освіту», як управляти навчальною діяльністю студентів, чи можливо відмовитися від традиційного змісту навчання у ВНЗ та запровадити міждисциплінарні студії, чи може викладач українського вишу бути успішним у міжнародних проектах.

Участь у проекті «Інноваційний університет та лідерство» дозволила нам також перевірити соціологічні методи при проведенні порівняльних досліджень, провести спостереження через активну участь

у діяльності, проаналізувати умови застосування методу проектів для розробки ініціатив, активізації учасників щодо участі у реформах, що, на нашу думку, є актуальним для компаративних досліджень. Знайомство зі структурними підрозділами Варшавського університету, результатами реформ вищої освіти в Польщі, викладачами та студентами сприяло нашому розумінню інноваційних тенденцій розвитку вищої освіти України. Виконання проектних завдань розглядається нами як шлях професійного розвитку, набуття нового знання та розповсюдження досвіду. Для подальшого удосконалення міжнародної проектної діяльності дослідників, викладачів та студентів вважаємо за необхідне проведення цілеспрямованого навчання щодо написання проектів, проведення відповідних національних конкурсів, створення команд, які б могли запропонувати конкурентні проекти на міжнародному рівні.

ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТСТВА ДО УПРАВЛІННЯ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ: АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ

Анна Улановська

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка
м. Суми*

У межах політичного дискурсу ЄПВО, а також у багатьох західноєвропейських наукових дослідженнях поняття *залучення студентства* (*student engagement*) використовується для позначення різних сфер діяльності студентської молоді (навчальна, наукова, організаційна, управлінська тощо) і схарактеризовано як простий, недиференційований феномен студентського впливу на інституційному рівні.

Проте, нам імпонує визначення відомої словенської дослідниці М. Клеменчич, яка, використовуючи аналітичний підхід, розглядає залучення студентів як формальну та / або фактичну можливість впливати на рішення, що приймаються не лише в установі вищої освіти (ВО).

Основними характеристиками даного явища, на думку професора, є: 1) *багаторівнева природа*, оскільки процес управління освітою, а відповідно й участь студентів у ньому, проходить у багаторівневих системах; 2) *«сфера» залучення студентів* (формальна й неформальна); 3) наявність *ступенів участі студентів* (доступ до інформації, консультування, структурований діалог, партнерство) [7, с. 633-645].

Таким чином, залучення студентів до управління ВО є складним багаторівневим процесом реалізації впливу на ухвалення важливих рішень в освітній політиці. Зважаючи на комплексність даного явища, в Європі існують значні розбіжності в способах залучення студентів до управлінських процесів, які, на думку фахівця у галузі політичних досліджень Т. Луешер-Мамашела, відображають різні концепції сучасного сприйняття студентства, а саме [8, с. 264–267]: 1) *комунітарну*, згідно з якою студенти розглядаються як «рівноправні члени академічної спільноти»; 2) *концепцію*, згідно з якою студенти вважаються *«стейкхолдерами»*; 3) *концепцію*, за якою студенти розглядаються як *«громадяни»* та *«майбутня еліта»*; 4) *концепцію*, згідно з якою студенти є *«клієнтами»*, *«споживачами»*, *«користувачами»*.

Важливим для нашої наукової розвідки є аналітична розвідка британських вчених Е. Данн та Р. Зандстра «Студенти як агенти змін: нові шляхи взаємодії у навчанні та викладанні у вищій школі», у якій акцентовано увагу на потужній ролі власне студентів у процесі переходу від пасивних форм участі в управлінні освітою до активної діяльнісної позиції, що дає можливість здійснювати реальний вплив [5, с. 11-15]. У запропонованій дослідниками теоретичній моделі інтеграції студентів у процес освітніх змін студенти, в залежності від рівня залучення до процесу управління освітою, можуть виступати у якості *оцінювачів освітніх послуг; учасників процесу ухвалення рішень; партнерів, співтворців та експертів*; а також *агентів змін*, що є, на думку дослідників, найдосконалішою формою залучення студентства.

Важливо звернути увагу, що в наведених вище теоретичних дослідженнях залучення студентів до процесу управління ВО, у якості синонімів поняття *суб'єкт управління та модернізації* науковці найчастіше вживають поняття *агент* (або *агент змін*), *актор* і *стейкхолдер*. Відтак, з метою коректного використання нам вважається

необхідним здійснити міжгалузевий порівняльний аналіз даних широковживаних термінів, які позначають позицію студентства в контексті модернізації ВО та становлення ЄПВО.

У сучасній соціологічній науці поняття *суб'єкт*, *актор* та *агент* використовуються для позначення діючого індивіда або групи. Проте в контексті аналізу рушійних сил трансформаційних процесів у суспільстві професор Л. Сокурянська наполягає на використанні категорії соціальний суб'єкт, оскільки лише цей термін, на думку вченої, означає не просто активно діючого індивіда (групу), але й його самостійність, самодіяльність, здатність продукувати певні соціальні форми. У порівнянні, *агент* – це провідник тих чи інших норм і цінностей певної соціальної системи, логіка якої визначає логіку його поведінки в тій чи іншій ситуації, а *актор*, хоча й активно діючий, проте лише «виконавець» певних соціальних актів та ролей [2, с. 2]. Іншими словами, використання поняття «агент» акцентує увагу на зовнішньому контролі системи над індивідами і / або соціальними спільнотами, а «актор» – на ролі, яку вони прагнуть (свідомо чи несвідомо) грати у відповідності з очікуваннями оточуючих, що ґрунтуються на соціальному статусі суб'єктів.

Досліджуючи проблему суб'єкта в постнекласичній науці, група російських вчених на чолі з О. Анісімовим визначили такі ключові ознаки колективного суб'єкта як відповідальність, високий рівень сомоорганізації і самоврядування, навички та досвід здійснення узгоджених групових дій, групова саморефлексивність, відкритість (закритість) до внутрішньої чи зовнішньої взаємодії, здатність вирішувати суперечності [1, с. 13-14]. Однак цікаво, що такими ж змістовими ознаками наповнено поняття *актор* у наукових розвідках французького соціолога А. Турена [9], російського вченого-політолога П. Циганкова [4, с. 32-33] та вітчизняних науковців І. Тимошенка й О. Нашекіної [3, с. 168]. Більш того, у зарубіжних науково-дослідних колах для характеристики міжнародних організацій, зокрема студентських, даний термін є найбільш широкоживаним. Зокрема, в аналітичних публікаціях ЄСС «Болонський процес очима студентів» (2003, 2005, 2007, 2009, 2012) багаторазово наголошено на необхідності залучення студентства до управління як основних акторів ВО та головних бенефіціарів успішного розвитку галузі.

Поняття «стейкхолдер», яке було введено в науковий обіг у 1984 р. Р. Фріменом у контексті розвитку теорії організацій, в останні роки набуло широкого розповсюдження і в дослідженнях ВО. Згідно з базовим визначенням, стейкхолдери – це індивідууми та групи, які вони утворюють, що самі впливають на організацію або відчувають на собі її вплив. Застосування теорії стейкхолдерів до аналізу діяльності організацій передбачає визначення всіх зацікавлених сторін і виявлення їхніх інтересів та очікувань [6]. У контексті аналізу освітнього простору, використання даної теорії обумовлено досить потужним економічним вектором сучасного розвитку ВО в умовах зростаючої глобальної конкуренції та комерціалізації освітніх послуг.

Таким чином, залучення студентів до управлінських процесів у ВО є складним процесом реалізації впливу на ухвалення важливих рішень в освітній політиці, що характеризується багаторівневою природою, наявністю різних ступенів та сфер взаємодії студентства з іншими суб'єктами освітнього менеджменту. Різноманітність форм залучення студентів до управління ВО у Європі зумовлено існуванням різних концепцій сприйняття студентства. Крім того для характеристики студентської позиції щодо модернізації ВО та становлення ЄПВО у наукових та нормативних джерелах у якості синонімів використовуються поняття суб'єкт, актор, агент та стейкхолдер. Однак ми вважаємо, що кожен з наведених термінів має певну змістову специфіку порівняно з іншими. Можемо зокрема констатувати, що на відміну від поняття агент, який має чітко виражену конотацію, у науковому просторі наразі не існує єдиного розуміння сутності категорій суб'єкт та актор. У багатьох дослідженнях вони замінюють, доповнюють або ж виключають один одного. Поняття стейкхолдер, хоча і є широковживаним у сучасних дослідженнях ВО, зокрема щодо її модернізації, має економічне підґрунтя і може означати як активну так і пасивну позицію учасників управлінських процесів в освіті. У нашому дослідженні діяльності ЄСС у контексті БП більш правомірним вважаємо використання терміну суб'єкт як найбільш нейтрального концепту, що дозволить здійснити ґрунтовний всебічний аналіз діяльності даної організації.

Література

1. Проблемы субъектов в постнеклассической науке / [О. С. Анисимов, В. И. Аршинов, В. А. Буров и др.]; под ред. В. И. Аршинова и В. Е. Лепского; Ин-т философии РАН. – М.: Когито-центр, 2007. – 176 с.
2. Сокурная Л. Г. Социальная субъектность как социологическое понятие и социальный феномен [Электронный ресурс] / Людмила Георгиевна Сокурная. – 2007. – 6 с. – Режим доступа : http://www.sociology.kharkov.ua/docs/chten_01/sokur.doc
3. Тимошенко І. В. Суб'єкти, агенти, актори і стейкхолдери в економічних дослідженнях освіти / Ігор Владиславович Тимошенко, Ольга Миколаївна Нашекіна // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Х., 2012. – Т. 18, кн. 1: Освіта: традиції та інновації в умовах соціальних змін. – С. 167-176
4. Цыганков А. П. О содержании термина «социальный актор»: вклад социологии [Электронный ресурс] / А. П. Цыганков // Акторы в пространстве и времени мировой политики / под ред. М. М. Лебедевой. – 2007. – Режим доступа к ресурсу: <http://www.mgimo.ru/fileservers/books/rami4konvent/t1-tsygankov.pdf>.
5. Dunne E. Students as Change Agents: New ways of engaging with learning and teaching in Higher Education / Elisabeth Dunne, Roos Zandstra. – Bristol : A joint University of Exeter/ESCalate/Higher Education Academy Publication, 2011. – 56 p.
6. Freeman R. E. Strategic Management: A Stakeholder Approach / R. E. Freeman. – Boston : Pitman, 1984. – 275 p.
7. Klemenčič M. The changing conceptions of student participation in HE governance in the EHEA / M. Klemenčič // European Higher Education at the Crossroads : Between the Bologna Process and National Reforms. – London : Springer, 2012. – P. 631-653.
8. Luescher-Mamashela T. M. University Democratization and Managerialism in South Africa: The Changing Legitimation of University Governance and the Place of Students / T. M. Luescher-Mamashela // Tertiary Education and Management. – Vol. 16., № 4. – 2010. – P. 259–283
9. Touraine A. Le retour de l'acteur: Essai de sociologie / A Touraine. – Paris : Fayard, 1984. – 241 p.

СИСТЕМНО-ЦІЛЬОВИЙ ПІДХІД ДО ЗМІСТОВОГО НАПОВНЕННЯ КУРРИКУЛУМІВ ЗАГАЛЬНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У США

Світлана Федоренко, к.п.н.

*Національний технічний університет України
«Київський Політехнічний Інститут»
м. Київ*

Зважаючи на особливе методологічне значення для наукових пошуків у сфері нашого дослідження зовнішніх чинників, що зумовлюють внутрішню структуру загальної гуманітарної підготовки американських студентів як базису формування в них гуманітарної культури, констатуємо про доцільність розгляду філософсько-педагогічних підходів, які впливають на розвиток зазначеної складової вищої освіти США та відповідно на побудову її змісту, зокрема системно-цільового підходу.

Системно-цільовий передбачає виявлення складових загальної гуманітарної підготовки та необхідність наукового визначення завдань цієї системи, що забезпечують її цілісність і спрямованість на розвиток гуманітарної культури в студентів.

Він ґрунтується на виділенні в системних об'єктах структурних компонентів і визначенні комплексних цілей системи. Структуризація процесу (об'єкта, явища) є необхідною умовою його вивчення, що дозволяє виокремити й описати його суттєві складові.

Так, загальна гуманітарна підготовка студентів бакалавріату «в сучасних коледжах та університетах США є системою, куррикулум якої охоплює три основні галузі знань: *власне гуманітарну* (література, мова, філософія, образотворче мистецтво та історія), *природничу*, до якої входить і математика, та *суспільно-соціальну*. Її ключові цілі полягають у розширенні загальнонаукових знань у студентів, формуванні їхніх інтелектуальних здібностей та розвитку гуманітарної культури» [2].

Американськими експертами освітньої галузі сьогодення розроблено перелік навчальних площин знань у системі загальної

гуманітарної освіти для обов'язкового вивчення студентами: 1) академічне письмо; 2) література та мистецтво; 3) іноземна мова (рівень володіння – середній); 4) історія США або історія становлення американського уряду; 5) економіка; 6) математика; 7) природничо-фізичні науки [1, с. 6].

Надання назв і змістове наповнення цих площин навчальними курсами є прерогативою кожного окремого вищого навчального закладу країни. Перелік курсів загальної гуманітарної підготовки, їхній обсяг і частка стосовно курсів за спеціалізацією визначаються на рівні університету чи коледжу.

Разом з тим куррикулум з гуманітарної підготовки студентів у США традиційно відповідає таким вимогам: курси мають узагальнює змістове наповнення; ці навчальні курси із визначених сфер знань є обов'язковими для вивчення всіма студентами протягом перших двох років навчання; кількість курсів має складати приблизно одну третину від загальної кількості всіх навчальних курсів бакалавріату.

Системно-цільовий підхід об'єднує знання із зазначених навчальних площин у системі загальної гуманітарної підготовки американських студентів у єдине смислове ціле, сприяючи певною мірою розвитку в них здатності до осмислення будь-якого предмета вивчення з точки зору єдності людини і світу, що, в свою чергу, складає підґрунтя для успішної подальшої освіти та мотивує до навчання впродовж усього життя.

Слушною з цього приводу вважаємо думку К. Шнайдер, яка акцентує увагу на цілісності американської загальної гуманітарної освіти у XXI столітті. Дослідниця зазначає, що ця цілісність за своєю природою є досить різноплановою й унікальною: вона шукає різні перспективи, поєднує виховні стилі, черпає мудрість у різних культурах та використовує широкий спектр навчальних стратегій, впливаючи на формування цілісної особистості кожного без виключення студента. К. Шнайдер переконана, що інтелектуально-прагматичне середовище, яке формується завдяки цій різноплановості, є життєво необхідним, так як воно заздалегідь готує студентів до майбутніх змін [4].

Тому сучасні американські освітяни переконані, що «в трансформаційних умовах освітньої парадигми основним завданням

загальної гуманітарної підготовки у вищій школі є формування особистості в мультимітному контексті, включаючи, але не обмежуючись її когнітивним, емоційно-естетичним, морально-етичним і духовним розвитком» [3, с. 9].

Література

1. A Look at America's Top-Ranked Liberal Arts Colleges [Electronic resource]. – Washington, DC : American Council of Trustees and Alumni, 2014. – 46 p. – Mode of access : [20http://www.goacta.org/images/download/education_or_reputation.pdf](http://www.goacta.org/images/download/education_or_reputation.pdf).
2. Liberal Arts: Encyclopædia Britannica Concise [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/339020/liberal-arts>.
3. Learning reconsidered: A campus-wide focus on the student experience [Electronic resource] / [Ed. Richard P. Keeling]. – Washington, DC : National Association of Student Personnel Administrators & American College Personnel Association, 2004. – 43 p. – Mode of access : https://www.naspa.org/images/uploads/main/Learning_Reconsidered_Report.pdf.
4. Schneider C. G. Practicing Liberal Education: Formative Themes in the Reinvention of Liberal Learning [Electronic resource] / Carol Geary Schneider // Liberal Education. – Spring 2004. – P. 6–11. Mode of access : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ682571.pdf>.

СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ШВЕЦІЇ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ

Оксана Цюк

*Львівський національний університет
імені Івана Франка
м. Львів*

Створення системи забезпечення якості вищої освіти – один із основних освітніх пріоритетів кожної країни. Головний принцип, покладений в основу шведської моделі забезпечення якості вищої освіти сформульовано так: «Кожен університет і коледж повинен бути в змозі організувати свою програму по-своєму, вибираючи свої методи і рішення» [1]. Забезпечення якості вищої освіти в Швеції є одним з головних завдань Національного агентства з вищої освіти. Шведське Національне агентство з вищої освіти є державним органом при Міністерстві освіти і науки [2]. У структурі Агентства у 1989 році наказом міністра освіти була створена національна комісія з вищої освіти, основний напрям діяльності якої – вивчення якісної складової системи вищої освіти [1].

Мета статті – проаналізувати етапи становлення системи забезпечення якості вищої освіти Швеції.

Історико-хронологічний аналіз вивчення цієї проблеми дав можливість виокремити наступні етапи діяльності щодо забезпечення якості вищої освіти Швеції.

Першим періодом розвитку системи забезпечення якості вищої освіти у Швеції вважаємо 1995–2001 р.р. Період у 1995 році започаткувало створення Шведського Національного агентства з вищої освіти. Із створенням Агентства, Швеція набула єдиної урядової організації із забезпечення якості освіти. Основними завданнями Агентства стали контроль якості, реалізація та подальший розвиток двох шестирічних циклів перевірок оцінки якості освіти, а також оцінка додатків до дипломів, що дають право на присудження ступенів.

Другий період розвитку системи забезпечення якості вищої освіти Швеції становлять 2001–2007 р.р. Протягом цього періоду основними формами забезпечення якості освіти були оцінки програм і предметів, які здійснювалися Агентством відповідно до освітнього

законодавства і рішення уряду, тоді як якісні аудиторські перевірки поступово скорочувалися. Шестирічний план оцінки якості враховував всі загальні і професійні програми бакалавра, магістра, ліценціата і доктора наук, які пропонують університети та університетські коледжі. Водночас була розроблена і впроваджена модель тематичної оцінки вищих навчальних закладів, яка зосередила увагу на тому, як вищі навчальні заклади працюють з окремими аспектами якості, а саме: гендер-на рівність, інтернаціоналізація та студентський вплив.

Третім періодом становлення системи забезпечення якості вищої освіти у Швеції можна вважати 2008–2010 р.р. Розроблені протягом цього періоду плани передбачали реалізацію таких завдань: 1) визначення оцінки аудиту процедур якості у вищих навчальних закладах (призначені для включення як інституційного керівництва так і вибору факультетів і відділень для визначення ефективності системи); 2) оцінку програм, відібраних на основі загального національного огляду основних предметних областей; 3) визначення можливостей оцінювання ступенів якості освіти адаптованих до нової Постанови Кваліфікацій на основі Болонських принципів; 4) тематичні оцінки та тематичні дослідження; 5) створення центрів передового досвіду [2].

Четвертий період становлення системи забезпечення якості вищої освіти у Швеції – це 2011–2014 р.р. Цей період характеризується наданням більшої автономії вищим навчальним закладам. Вони повинні були прийняти на себе повну відповідальність за розробку та забезпечення якості своєї діяльності. Завдання національної системи забезпечення якості протягом цього періоду – зосередження уваги на результатах курсів та навчальних програм та акцент на тому, наскільки студенти досягають навчальних результатів, визначених Законом про вищу освіту. Критеріями оцінки якості стали такі фактори: незалежні проекти студентів, самооцінка, досвід студентів [3].

Підсумовуючи результати нашого дослідження зазначимо, що система забезпечення якості вищої освіти Швеції на сьогодні перебуває в стадії становлення. Формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції відбувалося впродовж тривалого часу і пройшло низку етапів, що зумовлено Євроінтеграційними процесами. Зауважимо, що основні аспекти становлення єдиної системи забезпечення якості вищої освіти з метою реалізації їх у структурі системи освіти в Україні потребують більш детального дослідження.

Література

1. Towards a Swedish Evaluation and Quality Assurance System in Higher Education // <http://www.hansnaslund.se/SVE-NOV.pdf>
2. External Review of the Evaluation Activities of the Swedish National Agency for Higher Education Self-evaluation report // <http://www.hsv.se/download/18.24cc9d95134182bfa4a80003235/>
3. Persson Viveka. Universitets Kanslerämbetet. Higher Education in Sweden // <http://www.uk-ambetet.se>

МЕДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ В Г. Д'АННУНЦІО УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ МЕДИЧНІЙ ШКОЛІ К'ЄТИ-ПЕСКАРА

Олександр Черевко

*Київський медичний університет УАНМ,
м. Київ*

Італійське міністерство освіти, університетів і досліджень (The Italian Ministry of Education, University, and Research, MIUR) нещодавно суттєвим чином переглянуло планування і зміст медичної підготовки в Італії. Були сформульовані принципи навчання та засновано реформований курс на отримання нового ступеня в медицині та хірургії (Medicine and Surgery Magisterial Degree). Основні керівні принципи навчання в рівній мірі підтримують як теоретичні, так і практичні медичні знання, відображають явний рівень автономії, наданий кожній медичній школі в Італії. Кожна медична школа може частково адаптувати або змінювати певні області в рамках програми підготовки за профілями лікарів, яких вони випускають. На додаток до змін навчального плану, реформа внесла низку змін до державної медичної експертизи ліцензування, після чого всі профілі лікарів забезпечують медичний ступінь лікаря (a Medical Doctor degree) і мають право на отримання медичної ліцензії.

Метою наукової розвідки є аналіз реформованої медичної програми підготовки лікарів, прийнятої Г. д'Аннунціо Університетською Медичною Школою К'єти (Італія).

Критерії доступу. Прийом в медичну школу залежить від досягнутої кількості балів, отриманих при тестуванні Національною Радою тесту з медицини (a National Board of Medicine test). Це тест множинного вибору, що складається з 30 питань із загальної культури, 20 – з біології, 10 – з математики, 10 – з фізики та 10 – з хімії. Тестування відбувається одночасно у всіх італійських медичних школах, тому кожен заявник може звернутися тільки в одну медичну школу. Допуск до навчання залежить від найбільшої кількості балів, отриманих заявниками в кожній медичній школі і низки вільних вакансій. Кількість вакансій визначається MIUR на підставі розрахованої потреби в лікарях, визначеної Національним медичним замовленням (the National Medical Order), органом, який утримує список всіх практикуючих лікарів в країні (заняття медициною не є можливим лікарем, не включеним до списку), і на основі спроможності кожної університетської медичної школи в країні (наприклад, кількість класів та лабораторій), лікарень для спільного викладання і людських ресурсів, задіяних у навчальному процесі. Г. Д'Аннунціо Медична Школа в К'єсти – Пескара зараховує 160 студентів з країн ЄС. 10 додаткових вакансій відводиться для студентів з країн, що не входять в ЄС.

Навчальні цілі. Указ № 509/1999 MIUR забезпечив керівні принципи навчання і спеціально адресував новий зміст і педагогічну методику для використання в медичній освіті Італії. Особливий акцент ставиться на нові навчальні моделі, які забезпечують міцну теоретичну, практичну, методологічну та культурну основу для майбутніх лікарів, на їх професійну автономію, цілісний підхід до пацієнта, неперервну медичну освіту. Всі навчальні завдання відповідають головному правилу «дозволити студентам домогтися того, що вони повинні слугувати потребам пацієнтів». Відповідно до завдань Асоціації американських медичних коледжів, цілі Школи Медичної Підготовки групуються відповідно до навичок, які студенти повинні отримати під час навчання. До них відносяться: а) отримання навичок і досвіду у визнанні та вирішенні медичних проблем в плані профілактики, діагностики, прогнозу та терапії; б) здатність інтерв'ювати пацієнтів і родичів; в) вміння співпрацювати з колегами і начальством; г) комп'ютерна грамотність та вміння використовувати комп'ютер, досвід роботи в самостійному навчанні і розвитку критичного підходу до міжнародної наукової літератури. Після того, як вони вступили на

навчання, студенти діляться на невеликі групи з наставником, який зустрічається з групою, щоб обговорити і вирішити можливі проблеми на регулярній основі.

Формуючі кредити (ФК). ФК є мірою активності студента у всіх курсах, включених у навчальний план. ФК визначається як 25 год. студентської діяльності, 10 з яких включають в себе відвідування класів, семінарів та консультації, лабораторну та лікарняну діяльність, 15-17 год. присвячено самостійно-орієнтованому навчанню (відвідування медичної бібліотеки, комп'ютерне навчання або виконання домашнього завдання). Італійська Програма Медичної Підготовки надає 360 ФК: 60 ФК – для фундаментальних наук; 180 – для доклінічних і клінічних наук; 60 – для розвитку практичних і професійних навичок; 48 – для факультативів, іноземної мови і остаточної дисертації; 12 – для додаткового навчання (курси із загальної педагогіки, інформатики, економіки, або професійно орієнтовані курси у конкретній біомедичній галузі). Кожна Школа Медицини має повну автономію у прийнятті рішень за профілем цього додаткового навчання, оскільки вони можуть частково пристосувати або змінити конкретні сфери медичної освіти в рамках програми підготовки до 12 ФК для створення конкретних профілів медичних фахівців. Кількість ФК для кожної дисципліни, встановлена Радою Медичної Школи враховує загальні керівні принципи, передбачені MIUR, щоб зробити медичну підготовку якомога більш однорідною для всіх італійських університетів. Студенти отримують ФК для конкретної дисципліни, як тільки вони відвідали обов'язкові класні заняття і склали іспит. Кожен студент отримує дві брошури: одна, де занотовуються відвідуваність курсів (обов'язкових та факультативних), оцінки, отримані на кожному іспиті й відповідні кредити, одержані для обов'язкових та факультативних курсів; інша брошура, де докладно описана вся практична діяльність, виконана студентом. Таким чином, зміни, внесені до навчальної програми медичної освіти в Італії дозволили випускникам італійських університетських медичних шкіл працювати в Лікарнях Європейської Спільноти, тому що їхня медична освіта визнається в інших країнах ЄС. Основний мотив, який рухає вперед Медичну Школу в К'єсти-Пескара є отримання медичної освіти високої якості та здійснення біомедичних досліджень шляхом створення міцних взаємовідносин між освітою і наукою.

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

Жанна Чернякова, к.п.н.

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка
м. Суми*

На сучасному етапі модернізація освітніх систем різних країн світу зумовлена вимогами формування професійно підготовлених фахівців, які здатні забезпечити політичну незалежність, економічний, соціальний розвиток та конкурентоспроможність держави. Пріоритетом розвитку сучасного інформаційного суспільства визнано якість вищої освіти, яка є головною стратегією освітньої політики розвинених країн світу, зокрема Великої Британії, Німеччини, Польщі, США тощо. Модернізація сучасних освітніх систем вимагає наявності об'єктивної інформації про стан освіти в інших країнах світу, яку надають міжнародні моніторингові дослідження. В умовах реформування вітчизняної системи освіти постає питання підготовки педагогічних працівників до проведення моніторингу якості освіти.

Відповідно до основних завдань державної політики в галузі освіти відбувається оцінювання стану системи освіти, що безумовно вимагає формулювання нових вимог до професійної підготовки педагогічних кадрів на різних рівнях управління освітою, удосконалення практико-орієнтованої діяльності органів управління освітою, методичних служб та навчальних закладів із професійного розвитку педагогічних працівників.

В умовах розбудови української системи освіти проблема моніторингу якості освіти стає національним пріоритетом та визначає суспільний розвиток держави в контексті євроінтеграційних процесів і конкурентоспроможність на європейському та глобальному ринках праці. Запровадження цілісної системи моніторингу якості освіти потребує розроблення законодавчої бази, нормативних та програмних документів.

У сучасних умовах проблема моніторингу якості освіти є предметом наукового дослідження в працях вітчизняних і зарубіжних учених. Теоретико-методологічні основи моніторингу якості освіти розкрито в наукових розвідках українських дослідників І. Булах, Г. Єльнікова, О. Локшиної, Т. Лукіної, О. Ляшенко, О. Овчарук та ін. і російських учених В. Кальней, О. Майрова, Д. Матроса, Д. Полева, С. Шишова та ін.

Зарубіжні теоретики освіти приділяють чільну увагу вивченню досліджуваного феномену. Методологію педагогічних вимірювань та моніторинг освіти розробляли Т. Гусен, Б. Блум, Джон Ф. Ківз, Т. Невіл Послтвейт, Р. Торндайк та ін. Так, британський дослідник Р. Барнетт з'ясовує та характеризує підходи до визначення якості вищої освіти; П. Якобссон виокремлює критерії до визначення якості вищої освіти; Л. Харві виділяє та розкриває підходи до висвітлення якості вищої освіти тощо. З огляду на актуальність проблеми необхідним і нагальним є професійна підготовка керівних та педагогічних кадрів, яка спрямована на набуття ними знань, умінь та навичок щодо отримання об'єктивної інформації про моніторинг якості освітньої діяльності; прогнозування його розвитку; оцінювання стану системи освіти відповідно до завдань державної політики в галузі освіти; забезпечення органів державної влади статистичною та аналітичною інформацією про моніторинг якості освіти.

У контексті інтернаціоналізації вищої освіти для забезпечення якості освіти було розроблено спеціальні інструменти та прийнято особливі заходи щодо її контролю, що здійснюється національними та міжнародними агентствами. Розглянемо найбільш відомі національні організації з контролю якості освіти, що визнаються на міжнародному ринку освіти: Агентство із забезпечення якості вищої освіти (Великобританія – Quality Assurance Agency – QAA), Акредитовані програми магістр ділового адміністрування (Великобританія – Accredited Master of Business Administration – AMBA), Нідерландська організація співробітництва в міжнародній освіті (Нідерланди – NUFFSC), Глобальний альянс транснаціональної освіти (Global Alliance for Transnational Education – GATE), Європейський Фонд Керування Якістю (European Foundation for Quality Management – EFQM), Європейська Рада з Бізнес Освіти (European Council for

Business Education – ECBE), Асоціація вищих коледжів і шкіл бізнесу (Association of Advance Collegiate Schools of Business – AACSB).

Агентство із забезпечення якості вищої освіти (QAA – Quality Assurance Agency for Higher Education) було сформовано в 1997 році з метою необхідності проведення зовнішнього моніторингу якості освіти в контексті інтеграційних процесів. Зовнішній моніторинг є незалежним і складається з представників, які очолюють університети й коледжі Великої Британії, та є відповідними за проведення моніторингу щодо визначення стандартів і якості освіти. Такий вид моніторингу допомагає університетам і коледжам порівняти академічні стандарти й визначити, що процедура оцінювання є чесною і свідчить про результати діяльності системи освіти відповідного рівня [1].

Зовнішній моніторинг складається з оцінювання навчальних програм вищих навчальних закладів, навчальних програм для аспірантів, підготовки вчителів, програм акредитації, які проводяться професійними, встановленими, керуючими органами. Наприклад, програми підготовки викладачів оцінюються Агентством з підготовки вчителів (The Teacher Training Agency) і Агентством зі стандартів освіти (The Office for Standards in Education). Кожний навчальний заклад обирає самостійно процедури моніторингу – зовнішніми екзаменаторами, академічною інфраструктурою (The Academic Infrastructure), зовнішньою перевіркою з Агентства із забезпечення якості вищої освіти [2].

Модернізаційні процеси у вітчизняній системі освіти, які відбуваються відповідно до завдань державної політики в галузі освіти, свідчать про формування готовності педагогічних кадрів до опанування інноваційними технологіями, методами, засобами щодо моніторингу якості освіти на різних рівнях, починаючи з індивідуального і закінчуючи міжнародним. У системі підготовки, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних, науково-педагогічних працівників і керівників навчальних закладів особливої уваги потребує вивчення, аналіз, систематизація та узагальнення міжнародного досвіду розвинутих країн, що сприятиме професійному розвитку фахівців у сфері освітнього та управлінського моніторингу, розвитку їхнього інноваційного потенціалу.

Література

1. International Standard Classification of Education [Електронний ресурс]. – ISCED. – UNESCO, 1997. – 42 р. – Режим доступу: <http://www.unesco.org/education>.
2. Quality assurance in UK higher education: a guide for international readers [Електронний ресурс]. – QAA. – 2005. – 33 р. – Режим доступу : www.qaa.ac.uk.

КОМАНДА ЯК ОРГАНІЗАЦІЙНА ФОРМА КОЛЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ В КОНТЕКСТІ МЕРЕЖУВАННЯ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Ірина Чистякова, к.п.н.

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка
м. Суми*

У сучасних умовах мережева організація, мережеві об'єднання стають домінуючими в житті кожної людини, оскільки мережі охопили більшість сфер людського життя, а саме економічну, соціальну, політичну. Мережі є основою партнерських відносин та колегіальної взаємодії між її елементами у вертикальних і горизонтальних шарах. Слід наголосити на тому, що сучасний розвиток суспільства загалом та освітньої системи зокрема веде до актуалізації та інтенсифікації децентралізаційних процесів, а відтак і до здійснення горизонтальної інноваційної політики, тобто до її горизонталізації. У зв'язку з цим важливим є розуміння необхідності поєднання горизонталізації та особливостей мережевого організаційного розвитку з метою координування та управління інноваційними процесами.

Зазнали змін очікування суспільства й у галузі вищої освіти. Перед університетами постає завдання стати більш динамічними, гнучкими в умовах соціальних, науково-технічних, технологічних змін, інновацій та міжнародної конкуренції. У такому контексті особливого значення набуває такий процес інноваційного розвитку освіти, як мережування.

Голландський дослідник Х. ван Аальст розглядає поняття «мережування» як систематизований розвиток (менеджмент) зовнішніх та внутрішніх зв'язків (комунікації, інтеракції, координації) між людьми, групами або організаціями («вузлами») з метою вдосконалення результатів діяльності [2].

Утворення мережевих структур у сфері вищої освіти спричинене змінами у виробництві знань, розширенням можливостей для взаємодії за допомогою нових технологій.

Так, університетські мережі ми трактуємо як сукупність вищих навчальних закладів, об'єднаних спільною ідеєю та діяльністю, спрямованою на підвищення ефективності навчально-виховного процесу та якості його результатів, управлінської діяльності, а також на поширення прогресивного інноваційного досвіду в межах мережі вищих навчальних закладів і поза нею.

Основною властивістю мережі є той факт, що вся кількість суб'єктів пов'язана між собою певними зв'язками й утворює систему в цілому. Відповідно вони утворюють горизонтальні, неієрархічні структури без вираженого центру.

Таким чином, мережі мають суттєві переваги над традиційними ієрархічними структурами, оскільки вони є більш рухливими та адаптивними. Проте, у функціонуванні мереж спостерігають певні труднощі, пов'язані, передусім, із координацією функцій управління об'єднанням.

Дослідження особливостей міжнародних університетських мереж дають підстави стверджувати, що основними організаційними структурами, у рамках яких здійснюється спільна діяльність, колективне управління виступають управлінські команди.

Дослідники Т. Базаров та Б. Єрьомін визначають командний менеджмент, тобто менеджмент, що здійснюється за допомогою створення й функціонування управлінських команд, як одну з форм колективного управління базується на процесі делегування повноважень. Майже всі організації наділяють менеджерів різноманітних рівнів відповідальністю за більш широке коло завдань, ніж той, з яким вони могли б справитися особисто. Для того, щоб вони могли нести цю відповідальність, створюються певні форми колективного управління, які ґрунтуються на перерозподілі відповідальності [1].

Вважаємо за необхідне зауважити, що всі необхідні рішення в команді виробляються та ухвалюються цілою групою, а не окремим її

членами. Роль адміністратора у такому контексті полягає лише у створенні необхідних умов для прийняття правильного рішення або в разі необхідності може дати пораду для подальших дій, тобто адміністратор виконує функції фасилітатора.

У колективній науковій праці «Управління персоналом» команда розглядається як невелика кількість людей (найчастіше 5–7, рідше до 15–20), які поділяють цілі, цінності й загальні підходи до реалізації спільної діяльності, мають взаємодоповнюючі навички; приймають на себе відповідальність за кінцеві результати, здатні змінювати функціонально-рольову співвіднесеність (виконувати будь-які внутрішньо-групові ролі); мають взаємовизначальну приналежність себе та партнерів до даної спільності (групи) [1].

Як і будь-яка організаційна структура команда має низку загальноприйнятих критеріїв ефективності. Проте, слід зацентрувати увагу на тому, що така управлінська команда має власні специфічні, властиві тільки їй риси, а саме: спільний рух до кінцевої мети, тобто кожен із членів команди працює для того, щоб отримати необхідний кінцевий результат; члени команди із задоволенням проявляють ініціативи та до кожного завдання ставляться творчо, досягаючи таким чином високої продуктивності.

На основі узагальнення наукової інформації щодо досліджуваної проблеми можемо стверджувати, що ефективною можна назвати таку команду, у якій спостерігається неформальна й розслаблена атмосфера; завдання добре зрозумілі та приймаються; члени прислухаються один до одного; здійснюється обговорення завдань, у якому беруть участь усі члени; члени команди можуть вільно висловлювати власні ідеї та почуття; наявні конфлікти і розбіжності, які виражаються та центруються навколо ідей і методів, а не особистостей; група усвідомлює, що робить, рішення ґрунтується на згоді, а не на голосуванні більшості.

Література

1. Управление персоналом : учебник для вузов / под ред. Т. Ю. Базирова, Б. Л. Еремина. – М. : ЮНИТИ, 2002. – 560 с.
2. Van Aalst H. F. Networking in society, organisations and education / H. F. Van Aalst // Networks of Innovation. – Paris : OECD Publications, 2003. – P. 33–40.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА АНДРАГОГІВ У ВІРТУАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ КАПЕЛЛА, США

Оксана Чугай

Національний технічний університет України

«Київський Політехнічний Інститут»

м. Київ

США є авторитетним освітнім лідером у сфері професійної підготовки педагогічного персоналу для освіти дорослих. Протягом останніх років особливу увагу повертають різні форми дистанційного навчання, що займають все більш важливе місце в освіті дорослих. Професійна підготовка андрагогів знаходиться на стадії формування в Україні, саме тому вивчення досвіду США є нагальною вимогою часу.

У працях багатьох дослідників аналізується система підготовки професійних педагогічних кадрів (С.Ю. Алферов, Г.А. Андреєва, І.А. Зязюн, В.І. Луговий, Л.Б. Лук'янова, Н.Г. Ничкало, О.І. Огієнко, В.Г. Онушкін, Л.П. Пуховська та ін. Питаннями віртуальних навчальних спільнот займалися С. Асето, Дж. Левін, К. Сван, ефективні стратегії дистанційної освіти були предметом досліджень Д. Гаррісона, М. Торпа, Д. Шейка та ін. Водночас проблемі вивчення професійної підготовки андрагогів, що здійснюється дистанційно, не приділялось достатньої уваги.

Метою дослідження є проаналізувати особливості професійної підготовки андрагогів у віртуальному університеті Капела в США та визначити можливості використання цінного досвіду на Україні.

Професійна підготовка андрагогів в США здійснюється у п'ятидесяти університетах, що розташовані у різних штатах. Переважна кількість програм пропонується дистанційно, особливо розповсюдженим є гібридне або змішане навчання, коли відбувається поєднання традиційного з навчанням он-лайн. Віртуальний університет Капелла штату Міннесота є єдиним вищим навчальним закладом США, що пропонує більше ніж 43 докторських та магістерських програм з 142 напрямів дистанційної форми навчання, серед них і докторські програми освіти дорослих.

Програма «Доктор філософії у галузі освіти: середня спеціальна освіта та освіта дорослих» складається з основного та спеціалізованого блоку, варіативна частина налічує чотирнадцять різних курсів навчальних дисциплін. Програма «Доктор у галузі освіти дорослих» передбачає меншу кількість дисциплін. Виконання проекту Кепстоун (Capstone) є невід'ємною складовою докторських програм. Один онлайн курс складається з десяти модулів, що пропонують завдання на перевірку змісту прочитаного, перегляд відео, участь у дискусіях. Карта компетенцій дистанційного навчання (Competency Map) графічно представляє зв'язок між виконанням окремого завдання та розвитку компетенцій, що має велике значення для мотивації студентів. По завершенні програми випускники працюють педагогами для дорослих, директорами програм написання грантів, керівниками програм базової освіти дорослих у громадських коледжах, професійно-технічних училищах, військових навчальних закладах, університетах, тощо. Характерними рисами докторських програм є надання студентам права вибору з широкого спектру програм та дисциплін, отримання досвіду шляхом участі у різноманітних проектах, використання сучасних технологій, поєднання проектного та проблемного навчання.

Особливо перспективним може бути вивчення використання гнучких програм дистанційного навчання для підготовки андрагогів.

Література

1. Capella University. School of Education: [Electronic resource] / Mode of access: 11.04.2015: <<http://www.capella.edu/online-higher-education-degrees/>>. (In English).

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМ БІБЛІОТЕЧНОЇ ОСВІТИ США ТА УКРАЇНИ

Світлана Чуканова

Національний університет
«Києво – Могилянська академія»
м. Київ

Після проведеного нами порівняльного аналізу бібліотечної освіти у США та Україні можемо зауважити, що найбільш різючі відмінності помітні у структурі вищої бібліотечної освіти у США та Україні; у формах організації навчання; у стані розвитку інформології в контексті бібліотекознавчих дисциплін. Особливої уваги потребує тема підвищення кваліфікації бібліотечних працівників та післядипломна освіта у галузі бібліотекознавства та інформології.

Відмінності у структурі вищої бібліотечної освіти США та України можна легко проаналізувати, розглянувши освітньо-кваліфікаційні рівні та спеціальності, а також історичні передумови формування спеціальності «бібліотекознавство» як такої. Як зазначає український провідний вчений-бібліотекознавець О. Олійник: «Головними ознаками розвитку американської інформаційно – бібліотечної освіти можна вважати: реформування та інформатизацію вищої освіти США як зовнішній чинник розвитку галузевої освіти ...; модернізацію навчального процесу у вищих бібліотечних школах ...; динамічні процеси навчання засобами інформаційних технологій; створення нового навчального середовища, що ґрунтується на нових інформаційних і телекомунікаційних технологіях, нових видах освітнього обслуговування...» [3, с. 55].

Це свідчить про те, що становлення американської бібліотечної освіти та її розвиток дуже сильно залежні від стану розвитку суспільства, тому, окрім освітніх чинників, варто враховувати й менталітет американського суспільства. Якщо ми проведемо паралелі між передумовами виникнення бібліотечної освіти у США та в Україні, то побачимо, що у США статусу окремої фахової дисципліни бібліотечна справа набула у 1883 році у Колумбійському університеті. У той час, як в Україні бібліотечна справа як навчальна дисципліна виникла у Харківському

інституті народної освіти (ХІНО) та протягом 1925-1926 навчального року викладалась на факультеті політосвіти [1, с. 5-6]. Бібліотекознавча традиція була успадкована з радянських часів та вважалась застарілою, про що зокрема свідчив факт зв'язку методології викладання із політичною ідеологією, домінантною на той період часу [2, с. 32].

Головна відмінність між бібліотечною освітою у США та в Україні полягає у тому, що США чітко усвідомили необхідність у професійній підготовці бібліотечних кадрів та доклали максимум зусиль для якнайефективнішої реалізації освітніх стандартів із цього напрямку. Бібліотечна справа у США була прив'язана не до політичної ідеології, а до соціальних та економічних процесів, що відбувались в освіті та науці. На противагу цьому, в Україні бібліотечна справа мала стійку прив'язку до комуністичної ідеології, що власне й вплинуло на подальший розвиток української бібліотечної освіти. Очевидно, що різні історичні передумови по-різному вплинули на розвиток цієї галузі у країнах, що порівнюються в нашому дослідженні.

У якості висновку можемо зазначити, що Бібліотечна галузь у США була одразу виокремлена; у той час як в Україні ще до того, як бібліотечну справу було віднесено до галузі культури, вона вже існувала в рамках курсу політичної освіти. Очевидним стає той факт, що на момент становлення бібліотечної справи в Україні та США, фундатори цієї дисципліни по-різному оцінювали вплив інформації на суспільство. У США пріоритетною стала просвітницька мета застосування інформаційних ресурсів, в радянській Україні – ідеологічна та пропагандистська. Проте із розвитком науки та техніки відбувся перегляд стандартів бібліотечної освіти, її еволюція.

Сучасність поставила нові вимоги до бібліотечної професії, збагативши її новими особливостями (якостями, притаманними менеджерам, інформологам тощо). Дуже важливим наразі є порівняння рівнів інтеграції інформології у бібліотечну діяльність в Україні та США. Зазначимо, що цій дисципліні значну увагу приділяють у ВНЗ США, де готують майбутніх бібліотекарів.

У США при вступі до бібліотечної школи (кафедри) на магістерську програму, абітурієнту необхідно скласти тест на інформаційну грамотність. В Україні профільним предметом, необхідним для вступу на бібліотечну спеціальність наразі є українська мова та література.

Література

1. Бабич В. До проблеми підготовки кадрів бібліотечно – інформаційної сфери / В. Бабич // Бібліотечна планета. – 2005. – № 2 (28). – С. 5 – 11.
2. Березюк Н. Бібліотечна освіта в Україні : сторінки в історії / Н. Березюк // Бібліотечний вісник. – 2000. – № 1. – С. 32 – 35
3. Олійник О. В. Особливості організації інформаційно – бібліотечної освіти в США / О. В. Олійник // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія – 2012. – № 3 – 4. – С. 51 – 59.

ПІСЛЯДИПЛОМНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ВИКЛИКИ КОМПАРАТИВІЗМУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Георгій Штомпель, к.п.н.

Університет менеджменту освіти,
м. Київ

Законодавче трактування ПО в Україні ставить під загрозу положення Угоди між Україною та Європейським Союзом про асоціацію, де питання освіти й підготовки, спільних сфер наукового дослідження та інновацій виступають предметом домовленостей. Нижня межа української післядипломної освіти (ПО), девальвація ролі ступеня магістра в умовах подвійного захисту дисертацій докторами філософії відповідно до вищих рівнів Національної рамки кваліфікацій суперечить європейським і світовим нормам, де початком рахується присвоєння першого ступеня, а також заперечує ст. 240 чинної Міжнародної стандартної класифікації освіти 2011 р. (МСКО-2011). Це створює реальні труднощі у міжнародному визнанні вищих рівнів одержаних вітчизняних кваліфікацій, конкурентній спроможності держави та позбавляє шансів на краще життя без розбудови економіки знань та інформаційного суспільства.

Застосування методології *компаративізму глобалізації* (Б.Л. Вульфсон, В.В. Олійник, А.А. Сбруєва, R. Cusso, S. D'Amico, V.L. Meek, U. Teichler, M.-L. Kearney та ін.) уможливило встановлення спільного й транснаціонального та відрізняльного й самобутнього завдяки зіставленню

у національній, зарубіжній, міжнародній та порівняльній ПО, післядипломній педагогічній освіті (ППО), концептуалізації понятійно-категоріального апарату соціально-гуманітарних наук. За соціально-просторовим критерієм різняться національна й зарубіжна освіта, а використання методологічного критерію виокремлює порівняльну ПО як галузь освітньої компаративістики. Суттєвими характеристиками транснаціональної концептуалізації, приміром, за принципами Тезаурусу ЮНЕСКО та ТЕЗЕ, є: встановлення належності до ієрархії теоретичних конструктів у науці, чому слугує розрізнення етичного й емічного за К. Пайком, що комплементарно стосовно ідіографічного й номотетичного за В. Віндельбандом; виокремлення систем та інших реально існуючих об'єктів з урахуванням глокалізації; визначення множинності учасників та інших суб'єктів соціальної взаємодії; групування процесів, вибір знарядь і технологій для аналізу їх впливу в ринкових умовах; та врахування контексту.

ППО є специфічною постдипломною підсистемою терціарної освіти (ТО). ППО позначається у вузькому сенсі як постбакалаврат, де питома вага дослідження вища за навчання. З середини ХІХ ст. дослужбовий постбакалаврат розпочинає виконувати функції постбакалаврату «після призначення на посаду» (в словнику К.Д. Ушинського). Виникнення наприкінці ХХ ст. ТО зумовлює необхідність розмежовувати дослужбовий і професійно-посадовий постбакалаврат та відповідно ВО майбутніх учителів і ПО педагогічних кадрів. ППО відрізняється від ступеневого постбакалаврату ВО міжступеневою професійно-посадовою підготовкою на бакалаврсько-магістерському, магістерсько-докторському та постдокторському етапах за маршрутами навчання, дослідження та їх поєднання.

З огляду на людиноцентризм учасники ППО, представлені споживачами й провайдером постдипломних послуг за навчальними й дослідницькими програмами після здобуття ступеня бакалавра спільно з органами, що здійснюють управління ПО, а також неурядовими організаціями, асоціаціями, об'єднаннями, радами та іншими вповноваженими представниками самоврядування, становлять головні елементи цієї системи. Виклики компаративізму глобалізації яскраво проявляються в інтеграції вітчизняної системи ППО в європейську. Відповіддю на них є використання поширених у світі міжнародних класифікацій. Так, споживачі постдипломних послуг переважно представлені освітянами, які іменуються, за чинною Міжнародною стандартною класифікацією трудових занять 2008 р., *фахівцями викладання* (23 teaching professionals). Далі вони класифікуються як

викладачі університетів і ВО (231), викладачі професійно-технічної освіти (232), вчителі середньої освіти (233), вчителі початкової школи й педагоги раннього дитинства (234) та інші фахівці з викладання (235), зокрема методисти (2351 education methods specialists), тобто методисти-предметники, яких не можна плутати з методистами освітніх організацій, районного чи обласного рівня ППО, чиї функції подібні до повноважень «освітян учителів» або тренерів учителів і таке інше з узагальненням характерних робочих завдань за кожною категорією. *Фахівці викладання* можуть у своїй кар'єрі просуватися до посад керівників організацій і підрозділів освіти (1345 education managers), виконавчих директорів, вищих офіційних осіб, законодавців тощо. Провайдери постдипломних послуг, здебільше представлені науково-педагогічними працівниками, освітянами вчителів, методистами, здійснюють освітню діяльність у поєднанні з науковою (інколи науково-технічною) і належать, як правило, до групи трудових занять 231.

Мета, завдання, принципи ППО грають на руку операціоналізації відповіді на питання «Чому навчати?» або «Що вивчати?», яку дає теорія змісту освіти (курукулуму), дидактика як теорія викладання та метатика як теорія учіння в контексті особистих інтересів і потреб освітянина, професійно-посадових і суспільних вимог. Загальні контури змісту ППО окреслено в міжнародних, європейських і національних документах. Насамперед, це чинні МСКО-2011 [11] та ISCO-08, що в дещо іншому ракурсі окреслюються в Рамці кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти, Європейській РК для учіння впродовж життя, НРК і Законі України «Про вищу освіту». У Науково-дослідному інституті ППО Університету менеджменту освіти розроблено загальний інваріантний зміст ПО (26 положень), у рамках компетентнісного підходу апробується модель визнаних у Європі освітньо спрямованих компетентностей для науково-педагогічного працівника.

В цілому, виклики компаративізму глобалізації можна згрупувати у рамках складників функціонування знанневого трикутника для стійкого суспільства знань у Європейському Союзі. Відповіді на них передбачають реструктуризацію ППО в Україні через локалізований зміст взаємодії її учасників та одержувані кінцеві результати, що зумовлюють майбутнє України; формування спеціалізованого людського капіталу для більшої конкурентної здатності у глобальному поступі до економіки знань та інформаційного суспільства, урізноманітнення джерел фінансування тощо.

VIII. СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІКТ-ОСВІТИ

ЕФЕКТИВНІСТЬ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ РЕСПУБЛІКИ КІПР ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІКТ-ОСВІТИ

Наталя Воєвутко, к.п.н.

*Маріупольський державний університет
м. Маріуполь*

Позитивними чинниками побудови економіки знань фахівцями Європейської комісії названо освоєння різноманітних нових технологій, наявність інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і їх активне використання; розвиток людських ресурсів, підвищення якості освіти та професійної підготовки працівників.

Результати міждержавного порівняння Підсумкового розвитку інновацій (Summary Innovation Index), що наводяться у підготовленому Єврокомісією звіті «Табло Інноваційного Союзу – 2010» визначають 4 країни, які є «лідерами інновацій» в об'єднаній Європі: Швеція, Нідерланди, Фінляндія та Німеччина).

А ось у групі «послідовники інновацій», відповідні показники яких наближаються до середніх по Європейському Союзу посідає Республіка Кіпр поруч з такими країнами, як Великобританія, Бельгія, Франція, Австрія тощо [1].

Маленька країна (з населенням менше 1 млн. осіб), яка отримала незалежність 54 роки тому, відкрила в країні перший університет у 1992 році, зробила великі й значні кроки на шляху до створення сучасної інформаційно-комунікаційної мережі. Про це свідчать такі дані, оприлюднені на офіційному сайті Міністерства освіти і культури Кіпру. У 2011 році в основному завершено перехід на цифрове наземне телевізійне мовлення, на інформаційно-освітньому ринку працюють 50 компаній розробників програмного забезпечення, біль-

ше 10 інтернет-провайдерів, 5 телекомунікаційних компаній і 15 веб-дизайн компаній.

За даними Всесвітнього економічного форуму у рейтингу країн світу за Індексом мережевої готовності 2011-2012 рр. (Networked Readiness Index 2011-2012), що характеризує рівень розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, Республіка Кіпр посідає 32-у позицію із 142 країн з індексом 4,66 (з 7.0) (для порівняння Україна займає 75-те місце).

Варто зазначити, що Індекс мережевої готовності вимірює рівень розвитку ІКТ за 53 параметрами, об'єднаними у чотири основні групи: наявність умов для розвитку ІКТ (діловий клімат у країні, законодавство в області ІТ, наявність інфраструктури для розвитку галузі); готовність громадян, ділових кіл і державних органів до використання ІКТ (сформовані навички); рівень використання ІКТ у суспільному, комерційному і державному секторах; вплив ІКТ на економічну та соціальну сфери.

Аналіз рейтингу країн засвідчує переваги Республіки Кіпр за всіма параметрами. Особливо слід відмітити такі показники, як якість системи освіти з використанням ІКТ (30-е місце у Кіпру і 62-е в Україні); якість математичної і природничої освіти (відповідно 16-а і 36-а позиції).

Наведемо результати дослідження «Information Communication Technology (ICT) in Schools in Cyprus», проведеного у 2007 році П. Пуютасом та Е. Солону (University of Nicosia) в рамках програми «SOCRATES Bridging Insula Europae».

За їх даними 99% шкіл мають комп'ютери для організації навчання, у 95% закладів освіти є вільний доступ до мережі Інтернет, а 51% шкіл мають власні вебсайти. У 74% шкіл створено комп'ютерні лабораторії, у 90% – спеціалізовані комп'ютерні класи, а у 41% – лабораторії, обладнані сучасними комп'ютерами.

Здатність вчителів до використання ІКТ підтверджується результатами опитування. Найбільш активними користувачами технологій у навчальному процесі є вчителі початкової школи (75% респондентів). 18% сказали, що використовують комп'ютери більше, ніж на 51% уроках, 69% вчителів готують мультимедійні презентації для викладання змісту уроків. Важливим є той факт, що 77% вчителів

на уроках та для організації самостійної роботи учнів старших класів використовують освітні ресурси і матеріали Інтернет [1].

Одним із пріоритетів Державного Стратегічного плану розвитку Кіпру (2007-2013) було визначено вдосконалення інформаційно-комунікаційних технологій. Зокрема, Кіпр сприяє залученню прямих іноземних інвестицій в розширення та / або розробку проєктів з впровадження електронного урядування, електронного бізнесу, електронного навчання, електронної охорони здоров'я (e-Government, e-Business, e-Learning, e-Inclusion, e-Health) тощо [2].

Проведений у 2012 р. аналіз даних інспектування шкіл Республіки Кіпр щодо впровадження ІКТ-освіти [3] дозволив зробити такі висновки: наголошення на необхідності постійних інвестицій в професійний ІКТ-розвиток вчителів; вироблення конкретних заходів підтримки, супроводжуючих конкретні політики на рівні школи; застосування комбінованої політики дій в рамках системного підходу; обов'язкове підвищення кваліфікації з питань цифрової компетентності.

Література

1. Information Communication Technology in Schools in Cyprus: Nicosia, 2007. – 26 σ.
2. Εθνική Στρατηγική Δια Βίου Μάθησης στην Κυπριακή Δημοκρατία 2007 – 2014 / Γραφείο Προγραμματισμού, 2007. – 38 σ.
3. Survey of Schools: ICT in Education. Country profile: Cyprus: 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/Cyprus%20country%20profile_0.pdf.

СТРАТЕГІЇ, ЩО СПРИЯЮТЬ ВИКОРИСТАННЮ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Ірина Іванюк

*Інститут інформаційних технологій
і засобів навчання НАПН України
м. Київ*

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) надають великий потенціал рівного доступу до навчальних середовищ з метою підвищення навчальних результатів учнів. Педагогам важливо мати уявлення як про ефективні навчальні технології та медіа, так й про навчальні стратегії, що представляють зміст і вказують яким чином досягти поставлені цілі навчання.

В зарубіжній науково-дослідницькій літературі визначаються навчальні стратегії, які найбільш сприяють використанню та підтримці ІКТ під час навчального процесу, серед них: пряма інструкція (англ., *direct instruction*), спільне навчання (англ., *collaborative learning*), конструктивістсько-орієнтовані стратегії (англ., *constructivist-based strategies*), навчання через відкриття (англ., *discovery learning*). Розглянемо їх характеристики.

Стратегія прямої інструкції заснована на бихевіористській теорії та зосереджена на передачі знань [1]. Це структурований підхід до навчання, який представляє зміст невеликими частинами з можливістю перевірки наскільки добре учень зрозумів навчальний матеріал. Підхід є ефективним для роботи з фактами і концепціями. Форми роботи: збір інформаційних даних, практичні заняття й підручники. Збір інформаційних даних фокусується на отриманні доступу до змісту навчального матеріалу та знань. Засоби ІКТ, які надають такий доступ, включають в себе: Інтернет пошукові системи (Google, Yahoo, MSN, AOL); мультимедійні енциклопедії (MSN Encarta, Britannica, Grolier, World Book, Вікіпедія); навчальні програмні забезпечення (Plato Learning, the Learning Company, Sunburst); телевізійні програми (PBS, Discovery).

Стратегія спільного навчання ґрунтується на когнітивній теорії та зосереджена на роботі в групі, щоб опанувати знання або досягти навчальні цілі [1]. Основні принципи роботи стратегії спільного навчання такі: учні працюють в командах, щоб накопичити знання; команди складаються з осіб з різним життєвим досвідом і здібностями; нагороди/оцінки ґрунтуються на досягненнях команди. ІКТ, що підтримують цю стратегію, називаються засобами підвищення продуктивності, вони включають в себе: текстові процесори (Microsoft Word, WordPerfect, Apple's Pages); електронні таблиці (Microsoft Excel, Corel Quattro Pro); бази даних (Microsoft Access, FileMaker Pro); програмне забезпечення для малювання та рисунків (CorelDraw, Adobe Photoshop, Illustrator, Tux Paint); програмне забезпечення для презентацій (Microsoft PowerPoint, Apple's Keynote).

Конструктивістські стратегії засновані на переконанні, що одна людина будує знання, створюючи особисто значущі артефакти [3, с.1107]. Співпраця з іншими людьми, програмне забезпечення для збору інформаційних даних, проведення досліджень можуть бути використані для створення навчальних експонатів, які ототожнюються з конкретними учнями, групами або громадами. Навчання відбувається, коли учні створюють розуміння на основі їх власного минулого досвіду і попередніх знань, а не на отриманих знаннях, що базуються на чужій інтерпретації.

Конструктивістські стратегії включають когнітивне та ситуативне навчання. Компоненти когнітивного навчання такі: моделювання, коучинг, артикуляція, рефлексія та розвідка. Технології використовуються, щоб дозволити учням працювати з експертами на під час завершення роботи над навчальним завданням. Вчитель забезпечує зворотний зв'язок з учнями через електронну пошту, обмін повідомленнями, чат; використовує веб-трансляції, щоб моделювати конкретні завдання або продемонструвати зміст навчального матеріалу.

Ситуативне навчання є конструктивістською стратегією, де в навчальному середовищі застосовуються і практикуються навички учнів. Дослідники Н. Даббах і Б. Беннен-Рітланд вважають, що ситуативне навчальне середовище «забезпечує навчання на основі вивчення справжніх сценаріїв, випадків або проблем» [2, с.170]. Із

технологій використовуються графіки, аудіо, відео, щоб навчальні ситуації виглядали реалістично.

Навчання через відкриття засноване на когнітивній теорії та навчальних підходах, через які «учень взаємодіє з його середовищем або маніпулює об'єктами» [2, с. 172]. Навчання через відкриття заохочує учнів вирішувати проблеми і розвиває критичне мислення. Школярам дають ІКТ засоби навчання й заохочують експериментувати, досліджувати. Учні здатні створювати власні цілі та результати навчання. Навчання через відкриття може реалізовуватись за рахунок використання симуляцій і віртуальних середовищ. Симуляція відтворює реалістичні ситуації, в яких учень здатний маніпулювати різними змінними та приймати рішення, які визначатимуть результат. Комп'ютерні ігри на різні теми (RollerCoaster Tycoon, SimCity, The Sims, MS Flight Simulator, Civilization) стали популярним засобом для комп'ютерних симуляцій. Віртуальні середовища (SecondLife, Teen SecondLife) є Інтернет-орієнтованим віртуальним світом, в якому учні взаємодіють один з одним через аватари для знайомства, спілкування, участі в індивідуальних і групових заходах, покупки речей та отримання послуг один від одного.

Навчальні стратегії допомагають вчителям визначити який зміст і сучасні засоби ІКТ варто використовувати для досягнення навчальних результатів.

Література

1. Conway, J. (1997). Educational technology's effect on models of instruction [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://copland.udel.edu/jconway/EDST666.htm> – Назва з екрану
2. Dabbagh, N., & Bannan-Ritland, B. (2005). Online learning: Concepts, strategies, and application. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
3. Nurrenbern, C. (2001). Piaget's theory of intellectual development revisited. *Journal of Chemical Education*, 78(8), 1107–1110.

ЗАРУБІЖНІ ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ІНТЕРНЕТ-МЕРЕЖ

Марія Лещенко, д-р п.н., проф.

*Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН
України
м. Київ*

Створення в українському педагогічному просторі наукової спеціальності «інформаційно-комунікаційні технології в освіті», що ознаменувало професійну відповідь на виклики сучасного інформаційного суспільства, водночас загострило проблему розробки нових методологічних підходів і актуалізувало потребу вивчення зарубіжного досвіду в цій галузі. Особливої уваги заслуговують зарубіжні педагогічні підходи до наукових досліджень Інтернет – мережі, зокрема, нетнографія. Це поняття («netnography») у науковий обіг увів американський учений, класик досліджень в Інтернеті – Роберт В. Козинець (Robert V. Kozinets), утворивши його з двох англійських слів: «інтернет» («inter[net]») і «етнографія» («ethnography»).

Нетнографія – це галузь етнографії, що вивчає поведінку людей в мережі та концентрується навколо культурологічних, символічних та інформаційних ідей. Даніель Міллер і Дон Слейтер визначають, що «етнографія означає тривале дослідження шляхом застосування різноманітних методів для того, щоб якомога більше аспектів досліджуваних людей могли бути належним чином осмислено або сконцептуалізовано іншими»[3].

Мартін Хаммерслі (Martyn Hammersley) і Павло Аткинсон (Paul Atkinson) стверджують, що етнографія «в її найбільш характерній формі потребує від етнографа участі, явної або прихованої в повсякденному житті людей протягом тривалого періоду, спостереження перебігу подій, слухання розмов, задавання питань, – іншими словами, вимагає збору всіх доступних даних, які проллють світло на проблему, що є предметом дослідження». Аналогічний підхід реалізується під час етнографічних досліджень, які – в повному обсязі або

частково – відбуваються в Інтернеті, і називаються нетнографічними дослідженнями. Проведення спостережень, участь у житті конкретної спільноти, розмови з її членами та постановка питань, дотичних їх поведінки – ці методи застосовують науковці, які проводять дослідження в Інтернеті [1].

Як пише Христина Хайн, автор класичної праці «Віртуальна етнографія» «, якщо люди, яких досліджуєш, переносять певні аспекти свого життя до інтернету, то дослідник повинен також вивчати саме мережу[2].

Нетнографія застосовується для дослідження питань, які важко вивчати за допомогою кількісних методів, зокрема: критична оцінка інформації, отриманої від інших, джерела отримання інформації, творча діяльність, «піратство в Інтернеті», активність на сайтах соціальних мереж, потенціал соціальних мереж як області для розвитку інформаційно-комунікаційних компетентностей, створення образу в мережі, безпека в мережі та ін.

Нетнографічне дослідження передбачає поступову реалізацію таких шести кроків: 1) планування; 2) вхід в мережу; 3) збір даних; 4) інтерпретація; 5) етична стандартизація; 6) презентація результатів.

До найпоширеніших методів нетнографічного дослідження належить вивчення окремих веб-сайтів, особливо популярних в досліджуваній цільовій групі і онлайн-анкетування. Використання онлайн-анкетування розглядається як доповнення інформації, отриманої в ході інтерв'ю і під час спостереження. Онлайн-анкетування, незважаючи на незаперечні переваги (низька вартість, швидкий доступ до результатів, можливість контакту з окресленими групами), характеризується серйозними ризиками, пов'язаними з відсутністю прямої фізичної присутності дослідника / інтерв'юера. У випадках, коли тема дослідження пов'язана зі сферою табу, ця відсутність є величезною перевагою, тоді як під час тесту, що виконують молоді люди, необхідно рахуватися з двома серйозними ризиками (можливість нерозуміння питання респондентом, простота відмови від участі в дослідженні). Для нейтралізації цих ризиків пильна увага має бути приділена структурі анкети і обмеженню відкритих питань на користь закритих.

Одна з основних дилем, пов'язаних з нетнографією – це питання про вибір науковцем своєї ролі в ході дослідження. Відповідно до засадничих класифікацій, ролі, які можуть грати дослідники є наступними: спостерігач у ролі учасника – в цьому випадку дослідник працює інкогніто, не розкриваючи свої справжні наміри перед членами досліджуваного співтовариства; учасник як спостерігач – дослідник вирішує вивчити середовище, в якому він є акцептованим і відомим; спостерігач, який не є учасником; аутсайдер [1, 107-120].

Під час нетнографії застосовується комп'ютерно-опосередкована комунікація в якості джерела даних, щоб визначити етнографічну сутність й представлення культурного чи соціального явища. Таким чином, в ході нетнографічних досліджень здійснюється науковий пошук, під час якого факти про предмет дослідження добуваються шляхом вибіркового спостереження та теоретичної інтерпретації того, що бачимо, а також через задавання питань та інтерпретацію відповідей, через впорядкування нотаток і аудіо або відео записів, в процесі підготовки наукових звітів.

Література

1. Hammersley, A. i Atkinson, P. (2000). *Metody badań terenowych*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2000, 207p.
2. Hine, Ch. (2000). *Virtual Ethnography*. London-Thousand Oaks-New Delhi: SAGE Publications, 2007, 112p.
3. Kozinets, R.V. *Netnography. Doing ethnographic research online*. Los Angeles-London-New
4. Delhi-Singapore-Washington DC: SAGE Publications, 2010. – 127 p.

ФОРМУВАННЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ ІК-КОМПЕТЕНТНОСТІ У ШКОЛАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Ірина Малицька

*Інститут інформаційних технологій
і засобів навчання НАПН України,
м. Київ*

Розвиток цифрового суспільства, окресленого Стратегією «Європа 2020» (Europe 2020), потребує ІТ-спеціалістів високого рівня, підготовка яких повинна починатися з початкової школи. Зважаючи на це освітня політика європейських країн одним із пріоритетних напрямів визначає формування інформаційно-комунікаційної компетентності всіх учасників навчально-виховного процесу на різних рівнях навчання, охоплюючи середню і вищу освіту.

Формування та оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності є предметом дослідження таких вітчизняних (Биков В. Ю., Жук Ю. М., Жалдак М. І., Локшина О. І., Ляшенко О. І., Морзе Н. В., Овчарук О. В., Спірін О. М та ін.) та зарубіжних (Г. Айзенк, С. Берт, К. Гіпс, С. Кеннеуел, Дж. Паркінсон, Д. Уільям та ін.) учених.

З вересня 2014 року у Великій Британії впроваджується освітня реформа, підґрунтям для якої були аналітичні дослідження не тільки міжнародних і національних освітніх організацій, але й різних бізнес структур, які фактично окреслили її основні напрями. Так, у аналітичному огляді «Навчання для зростання: яку освіту і навички очікують роботодавці. Огляд освіти і навичок 2012» (Learning to grow: what employers need from education and skills. Education and skills survey 2012), який був проведений Конфедерацією Британської промисловості CBI (The Confederation of British Industry), були надані рекомендації і побажання роботодавців, адресовані представникам освіти й уряду країни щодо підвищення рівня освітніх стандартів, зокрема підвищення мотивації учнів віком 14-19 років до опанування технологіями, комп'ютерною грамотністю, отримання ІТ-спеціальностей, які, за їх прогнозами, будуть у попиті через декілька років [1].

Недостатність ІТ-спеціалістів у країні, застарілість навчальних програм з ІКТ, які, на погляд освітян Великої Британії, були більш сфокусовані на вмінні використовувати технології, а не на розвиток креативності з використання програмного забезпечення і цифрового контенту, спонукали у вересні 2014 року у рамках проведення освітньої реформи, до заміни предмету «ІКТ» у Національному курикулімі на предмет «Комп'ютинг», навчання з якого більш зосереджено на вивченні обчислювальної техніки, програмуванні.

Новий Національний курикулум з Комп'ютинга об'єднує три дисципліни: *комп'ютерні науки* (знання з принципів інформації та обчислень, роботи цифрових систем, їх використання у процесі програмування), *інформаційні технології* (створення програм, систем і цифрового контенту) і *цифрову грамотність* (здатність учнів використовувати інформаційні технології, вміти виражати себе, розвивати свої ідеї через інформаційні і комунікаційні технології на рівні, який відповідає сучасним вимогам ринку праці, формує навички активно-го громадянина цифрового суспільства).

З огляду на введення нового предмету «Комп'ютинг» і необхідності відповідної підготовки вчителів з його викладання Національною асоціацією з ІКТ (Naace) разом з Мережею «Ком'ютинг у школі» (CAS – Computing at School) було створено посібники для вчителів початкової і середньої школи – «Комп'ютинг у Національному курикулімі» (Computing in the National curriculum. *A guide for primary teachers. A guide for secondary teachers.*), в яких надаються методичні рекомендації щодо викладання та оцінювання ІК-компетентності учнів [2].

Згідно рекомендацій, викладених у посібниках, у *початковій школі* (1 і 2-й ключові етапи навчання, учні віком 5-11 років) *поточне оцінювання* з досягнутого рівня опанування *інформаційними технологіями* і *цифровою грамотністю*, як складовими «Комп'ютингу», запропоновано проводити використовуючи систему Mozilla Open Badges, яка надає валідні індикатори з визначення навчальних досягнень учнів у різних навчальних середовищах, оцінювати створення і ведення блогів, інтернет-сторінок, вміння спілкуватися із однолітками через інтернет. Оцінювання досягнень з *комп'ютерних наук* пропонується проводити за розробленими дескрипторами, які відповідають цілям даного предмету відповідно рівнів програми навчання

(наприклад, для початкової школи визначено 5 рівнів). Крім цього, вчителі постійно обговорюють процес оцінювання на сайті Мережі «Ком'ютинг у школі», впроваджуючи і апробуючи найбільш вдалі форми і методи у своїх школах.

У *середній школі* (3 і 4-й ключові етапи навчання, учні віком 11-16 років) пропонується проводити *поточне оцінювання* ІК-компетентності через створення і підтримку блогів (самооцінка), проектній діяльності (самооцінка і оцінка діяльності проектної команди), участі у віртуальних спільнотах, проведення анкетування. В он-лайн режимі, спираючись на запропоновану Департаментом освіти Рамку з оцінювання навчальних досягнень (Progression Pathways Assessment Framework) деякі школи використовують Масовий відкритий он-лайн курс з «Комп'ютингу» (МООС – Massive Open Online Course), систему Mozilla Open Badges, які надають можливість не тільки опанувати програми з програмування, підвищити свій рівень цифрової грамотності, але й проводити онлайн оцінювання з навчальних досягнень учнів.

Підсумкове оцінювання наприкінці 3-го ключового етапу навчання проводиться на розсуд вчителів (оцінюючи рівень володіння онлайн-сервісами) відповідно шкільним навчальним планам і програмам, оцінювання по закінченні обов'язкової середньої освіти (4-й ключовий етап навчання, учні віком 16 років) проходить через зовнішні кваліфікаційні тести та екзамени, після чого учні отримують разом із Сертифікатом про загальну середню освіту (GCSE) відповідні рівні кваліфікації. Після введення у Національний курикулум предмету «Комп'ютинг» кількість кваліфікацій з інформаційних технологій була значно збільшена.

Надаючи рекомендації щодо форм і методів оцінювання навчальних досягнень учнів з «Комп'ютингу» Департамент освіти Великої Британії надає самостійність школам у виборі інструментарію оцінки навчальних досягнень учнів окрім підсумкового оцінювання наприкінці 4-го ключового етапу навчання зовнішні кваліфікаційні тести для якого знаходяться в стадії розробки і обговорень.

Досвід Великої Британії з визначення інструментарію оцінювання навчальних досягнень учнів з «Комп'ютингу» може бути використаний для формування та оцінки ІК-компетентності учнів українських загальноосвітніх навчальних закладів.

Література

1. Learning to grow: what employers need from education and skills. Education and skills survey 2012 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.cbi.org.uk/media/1514978/cbi_education_and_skills_survey_2012.pdf
2. The Department for Education [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://www.gov.uk/government/organisations/departments-for-education>.
3. Computing at School — CAS [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.computingschool.org.uk/data/uploads/ICT%20and%20CS%20joint%20statement.pdf>.

ОЦІНЮВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У МІЖНАРОДНОМУ КОНТЕКСТІ

Оксана Овчарук, к.п.н.

*Інститут інформаційних технологій
і засобів навчання НАПН України
м. Київ*

Оцінювання рівня сформованості ІК-компетентності учнів, вчителів та керівників загальноосвітніх навчальних закладів є стратегічним завданням освітніх систем європейських країн. Проблеми оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності (ІК-компетентність) в системі загальної середньої освіти у країнах Європи, зокрема, Європейського Союзу у порівняльно-педагогічному контексті є важливим напрямом дослідження й для української системи освіти. Основна увага сьогодні спрямовується на з'ясування форм, методів, процедур здійснення оцінювання рівнів інформаційно-комунікаційної компетентності учнів, вчителів та керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Країни Європи та ЄС відрізняються за економічними та освітніми показниками та досвідом, важливим для вітчизняної освіти є визначити шляхи, які обрали саме ті системи освіти, які нещодавно увійшли до європейського співтовариства і системи освіти яких були подібними

до вітчизняної. Все це вимагає зміни ставлення, зокрема, до питань оцінювання ІК-компетентності у контексті інтеграційних процесів до європейського освітнього простору.

Останнє десятиліття інтерес до питань оцінювання ІК-компетентності в педагогічній науці та практиці значно зріс. Сучасні дослідження даних проблем у світі зосереджується на рівнях сформованості ІК-компетентності: учнів початкових шкіл (Вілмс та ін.) в межах загальноосвітніх навчальних закладів (А. Вілохін, А. Ісаєва, Г. Сігеева, В. Кальней, С. Шишов, Дж. Уілмс та ін.); при організації поточного відслідковування системи набутих знань, умінь і навичок учнів (В. Аванесов та ін.); при складанні навчальних програм (Д. Кемпбелл та ін.); управлінні якістю освіти на основі нових інформаційних технологій (Д. Матрос, Д. Полев, Н. Мельникова та ін.); удосконаленні організації освітнього процесу.

Важливим є аналіз та узагальнення досвіду країн Європейського Союзу, міжнародних організацій та ініціатив (ЮНЕСКО, ECDL, MICROSOFT, INTEL та ін.). В економічно розвинених європейських країнах, наприклад, Швеції, Данії, Великій Британії, Австрії, Польщі, Німеччині, де розроблено та впроваджуються стандарти ІК-компетентності на всіх рівнях освіти, існують системи обов'язкового моніторингу та сертифікації ІК-компетентності учнів, вчителів та керівників навчальних закладів [3].

Для європейського співтовариства властиво окремо оцінювати інформаційно-комунікаційну компетентність як сукупність складових, пов'язаних з «вмінням вчитися» та з можливостями доцільного використання відповідних комп'ютерних, в тому числі й телекомунікаційних, засобів. Процедури оцінювання ІК-компетентності мають враховувати необхідність включення елементів знань, умінь та навичок учнів, вчителів та керівників ЗНЗ, які пов'язані з пошуком та використанням відомостей та даних, їх аналізом та оцінюванням для навчальних потреб. Разом з тим, для проведення оцінювання обов'язковим є розмежування поняття інформаційно-комунікаційної компетентності та інформаційної грамотності, мережної грамотності, Інтернет-грамотності, цифрової грамотності, медіа грамотності та комп'ютерної грамотності та ін.

Сьогодні набуває поширення та популярності така форма оцінювання, як тестування, особливо при проведенні оцінювання ІК-

компетентності. Важливим є вибір таких форм оцінювання, які змогли б найбільш відповідно відобразити реальний стан компетентності суб'єкта оцінювання. Серед форм тестування, наприклад, Міжнародна комісія з тестування (ІТС), виокремлює індивідуальне тестування (напр., з метою профорієнтації); такі техніки оцінювання, як тести з множинним вибором, оцінка успішності виконання завдань, структуровані та неструктуровані інтерв'ю, оцінка діяльності групи [1].

Серед форм оцінювання (контролю), що застосовується у навчальних закладах, існує три таких основних його види:

- *поточне оцінювання* (перевірка засвоєння та оцінка результатів уроку, постійне відстеження вчителем роботи всього класу та окремих учнів. Недоліком такої форми є зосередження уваги вчителя на окремих учнях, або на тих, хто відстає у навчанні;

- *періодичне оцінювання* (перевірка ступеня засвоєння матеріалу за певний період часу (чверть, півріччя), або за вивченим розділом та темою. Такий вид перевірки проводиться зазвичай разом з поточним контролем;

- *підсумкове оцінювання* (проводиться при переході учня на наступний ступінь навчання, або у наступний клас. Завдання даної форми оцінювання – зафіксувати мінімум підготовленості учня, що забезпечить йому подальше навчання. Якщо учні оволоділи основними елементами навчального матеріалу, їх знання та компетентності оцінюються позитивними оцінками.

Серед важливих розробок, якими керується міжнародна спільнота при дотриманні вимог до оцінювання компетентностей учнів, слід виділити розроблені Американською федерацією вчителів та Національною радою з вимірювань в освіті (США) Стандарти компетентності вчителя у організації та проведенні оцінювання учнів [2].

Було виділено сім основних вимог:

- стандарти є вказівкою для освітян для розробки та впровадження програм підготовки вчителів;

- стандарти є орієнтиром для самооцінювання вчителя та визначення їхніх потреб у професійному розвитку щодо оцінювання учнів;

- стандарти є орієнтиром для оцінювання спеціалістів під час підготовки та підвищення кваліфікації вчителів щодо концептуальних основ оцінювання учнів у більш широкому сенсі, ніж це було раніше;

• стандарти мають бути інкорпоровані до системи післядипломної освіти вчителів та сертифікаційних програм вчителів. При цьому вчителі, які мають недостатній рівень компетентності, повинні мати можливість їх набувати до того, як до них будуть застосовані атестаційні процедури [3].

Отже, увага до розвитку та контролю ІК-компетентності учнів пов'язана, перш за все, з вимогами сучасного інформаційного суспільства, де орієнтиром виступають технології, що постійно розвиваються та оновлюються. Все це впливає не тільки на сформованість ІК-компетентності сучасного учня та вчителя, а й на педагогічні технології та сам процес навчання. Тому питання формування у всіх учасників навчального процесу ІК-компетентності набуває сьогодні особливого значення. Огляд сучасних підходів до здійснення оцінювання, аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду надали можливість дійти до висновку, що питання оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності в Україні є надзвичайно важливим, особливо в умовах сучасних реформ та інтеграції до європейського освітнього простору.

Література

1. ITC Guidelines on Quality Control in Scoring, Test Analysis, and Reporting of Test Scores. International Journal of Testing. ITC (2001)., 1: 95-114. [Електронний ресурс]. – Режим доступу – <http://www.intestcom.org/upload/sitefiles/qcguidelines.pdf>
2. Romani, J. Strategies to Promote the Development of E-competencies in the Next Generation of Professionals: European and International Trends. – Monograph No. 13 November 2009. – Communication and Information Technology Department. – Latin-American Faculty of Social Sciences, Campus Mexico (FLACSO-Mexico). – 57 p.
3. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Version 2.0. – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. – Paris, 2011. – 95 p.

РОЛЬ МІЖНАРОДНИХ ПРОЕКТІВ У ОЦІНЮВАННІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ (ДОСВІД ЛАТВІЇ, ЛИТВИ ТА ЕСТОНІЇ)

Наталія Сороко, к.п.н.
*Інститут інформаційних технологій
і засобів навчання НАПН України
м. Київ*

Загальними світовими тенденціями розвитку сучасного суспільства, які впливають на всі сфери життєдіяльності людини та на її конкурентоспроможність, є процеси щодо підтримки навчання впродовж життя, стрімкового розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), інформатизації суспільства, зокрема освіти, та ін.

Необхідність дослідження проблеми моніторингу та оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності (ІК-компетентність) вчителів пояснюється, перш за все, інтенсивним розвитком інформаційного суспільства, вмінь та здібностей вчителів вчасно адаптовуватися до активної життєдіяльності, появи та використанню нових ІКТ та ін., оскільки саме вчителі є одними з тих, хто впливає на становлення, розвиток сучасної конкурентоспроможної молоді.

У проведенні оцінювання ІК-компетентності вчителів особливого значення набуває досвід європейських країн, зокрема тих, які нещодавно увійшли до Європейського Союзу, наприклад, Литва, Латвія і Естонія. Саме в цих країнах можна спостерігати за впровадженням методик оцінки ІК-компетентності вчителів на сучасному етапі розвитку суспільства відповідно до стандартів ІК-компетентності, що пропонуються в світі [1].

Проблема оцінювання ІК-компетентності вчителів аналізується у роботах вітчизняних дослідників В.Ю. Бикова, М.І. Жалдака, О.В. Овчарук, Н.В. Морзе, С.О. Семерікова, Н.В. Сороко, О.В. Співаковського, О.М. Спіріна та ін., вчених Латвії С. Калніна (S. Kalnina), І. Кангро (I. Kangro) [2] та ін., литовських науковців Є. Куріловаса, (Eugenijus Kurilovas), В. Браздейкіса (Vaino Brazdeikis) [3] та ін., естонських вчених Т. Вьолятага (Terje Väljataga),

М. Лаанпере (*Mart Laanpere*), Х. Полдоя (*Hans Põldoja*), К. Тамметс (*Kairit Tammets*) [4] та ін.

Для з'ясування доцільних методів та інструментів оцінювання ІК-компетентності вчителів дослідники [2-4] орієнтуються на визначення цієї компетентності, яке пропонується в «Рекомендаціях Європейського Парламенту і Ради» (*Recommendation of the European Parliament and of the Council*), а саме: ІК-компетентність – це впевнене і критичне використання технологій інформаційного суспільства (*information Society technology (IST)*) та ІКТ для роботи, відпочинку, навчання та спілкування; для вилучення, доступу, зберігання, виробництва та обміну відомостями і даними [5].

При цьому приділяють значну увагу участі європейських країн у міжнародних проектах, в межах яких відбувається оцінювання ІК-компетентності учасників навчального процесу школи [1-4].

В контексті оцінювання ІК-компетентності вчителів особливо виокремлюють такі міжнародні проекти:

- Програма Транс-Європейської мобільності в області університетської освіти (*TEMPUS (Trans-European Mobility Programme for University Studies) Joint European Project 12418*) [6] (естонські дослідники);
- Цифрова компетентність для вчителів (*DIGCOMP(Digital competences for teachers) project*) [3] (литовські науковці), [6] (естонські дослідники);
- Проекти Коменіус (*European Socrates Comenius 2.1.– project FISTE*) [2] (латвійські вчені);
- Європейські комп'ютерні права (*European Computer Driving Licence (ECDL)*) [1] (країни ЄС);
- еТвіннінг (*eTwinning*) [1] (країни ЄС);
- проект Леонардо да Вінчі (*Leonardo da Vinci*) [2] (латвійські вчені).

Висновки. Розробка та реалізація моніторингу та оцінювання ІК-компетентності вчителів вимагають створення системи забезпечення органів влади регулярних, своєчасних відомостей і даних про стан інформатизації освіти та ІК-компетентності вчителів, узгодженої з цілями державної політики країни та міжнародними стандартами. Для цього в країнах ЄС створюються спеціальні організації, які здійснюють спеціалізований контроль за вищезазначеними процесами, розробляють анкети, збирають звіти, здійснюють їх статистичний аналіз, розробляють і пропонують проекти для розвитку ІК-компетентності вчителів, а також впроваджують проекти міжнародного рівня з даної проблеми.

снюють спеціалізований контроль за вищезазначеними процесами, розробляють анкети, збирають звіти, здійснюють їх статистичний аналіз, розробляють і пропонують проекти для розвитку ІК-компетентності вчителів, а також впроваджують проекти міжнародного рівня з даної проблеми.

Література

1. Сороко Н.В. Стратегии мониторинга информационно-коммуникационной компетентности учителей в странах Европейского Союза (опыт Латвии, Литвы и Эстонии) // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». – 2014. – V.17. – №1. – С. 590-616. – ISSN 1436-4522. URL: http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V_171_2014EE.htm
2. S. Kalnina, I. Kangro. ICT in foreign language teaching and learning at university of Latvia in the light of the fiste project. – Latvia, Jūrmalas gatve 74/76, Riga, LV – 1083, Latvia/ ict in education: reflections and perspectives – Bucharest, June 14-16, 2007. URL: http://bscw.ssai.valahia.ro/pub/bscw.cgi/d257207/Paper13_S_Kalnina_105_110.pdf
3. Eugenijus Kurilovas, Vaino Brazdeikis. Lithuania. Country Report on ICT in Education. The Centre of Information Technologies of Education. 2009/2010. URL: http://cms.eun.org/shared/data/pdf/cr_lithuania_2009_final_proofread_2_columns.pdf
4. Hans Põldoja, Terje Väljataga, Kairit Tammets, Mart Laanpere. Web-based Self- and Peer-assessment of Teachers' Educational Technology Competencies. URL: http://www.academia.edu/1255563/Web-Based_Self-_and_Peer-Assessment_of_Teachers_Educational_Technology_Competencies
5. Recommendation of the European Parliament and of the Council // Official Journal L 394 of 30.12.2006. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:L:2006:394:TOC>
6. Mart Laanpere, Peeter Normak. Training teachers to become educational software developers. (2003). Journal of Digital Contents, 1(1), 146 – 150.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТЕХНОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ СТВОРЕННЯ ЦИФРОВИХ НАРАТИВІВ

Лариса Тимчук, к.п.н.

*Інституту інформаційних технологій і засобів навчання
НАПН України,
м. Київ*

Використання в навчально-виховному процесі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій уможливорює широкий доступ до інформаційних джерел, інтерактивний характер взаємодії з інформацією дає можливість людині самій стати творцем культурних, літературних, кінематографічних та інших мистецьких витворів, побудувати власну реальність. У цьому контексті зосередимо увагу на зарубіжному досвіді створення цифрових наративів.

Проблемі застосування цифрового наративу як формі поєднання мистецтва усної оповіді з інформаційно-комунікаційними технологіями в навчальному процесі присвячені праці Р. Ленхема (Lanham R.), С. Махоні (Mahony S.), Дж. Охлер (Ohler J.), Д. Г. Пінка (Pink D. H.), І. Піразо (Pierazzo E.), М. Тернера (Turner M.), С. Толісано (Tolisano S.), Б. Хірша (Hirsch B.). Цифрові наративи трактуються зарубіжними науковцями як потужне знаряддя, що може підтримати, урізноманітнити, зробити цікавим викладання й учіння у будь-якій навчальній сфері.

«Ця інноваційна форма оповідання виникла, – як зазначає американська вчена й педагог Дж. Охлер, – у відповідності з розвитком, поширенням та надзвичайно широкою доступністю інформаційно-комунікаційних технологій великому колу споживачів, що, в свою чергу, уможливило людям процес обміну різними аспектами свого життєвого досвіду, шляхом створення історій або представлення ідей» [1,12].

До переліку необхідного технологічного забезпечення (засобів, матеріалів, консультативної підтримки) потрібно внести:

комп'ютер (нетбук, смартбук), мікрофон (цифровий звуковий записувач), динаміки, навушники, доступ до Інтернету, цифрові фото або відео, засоби, на яких будуть зберігатися створені цифрові наративи, консультативна підтримка з технологічної інтеграції. До програм, що можна використовувати для створення цифрових наративів належать: Power Point, Microsoft's Foto Story, Windows Movie Maker Live, Apple's iMovie, Audacity, Abode Premier, Quick Time Pro, Final Cut Pro, Image Blender, Ulead та ін.

До найбільш доступних, ефективних та відповідних технологій, які можуть бути рекомендовані учням, вчителям, студентам для практичної реалізації завдань по створенню цифрових наративів належать програми, які базуються на Windows, а саме: Power Point, Photo Story, Movie Maker. Дамо коротку характеристику кожної з них.

Програма Power Point стала найпоширенішою в усьому світі програмою для створення й опрацювання презентацій та слайд-фільмів. Програма Power Point дає можливість створювати екранні слайди з ефективним поєднанням тексту, фотографій, ілюстрацій, креслень, таблиць, графіків та фільмів, різнопланові ефекти переходу від одного слайду до наступного; доповнювати текст та ілюстрації на екрані анімацією, додавати візуальні ефекти, звуковий супровід.

Програма Windows Movie Maker – це програмне забезпечення, за допомогою якого можна створювати та редагувати відео. Цей відео редактор, спеціальна програма з комплекту Windows XP (операційна система від компанії Microsoft) призначена для створення, редагування і монтажу відеороликів, які можуть використовуватися в якості елементів презентацій, відео лекцій, відео уроків, а також можуть поширюватися в Інтернеті за допомогою Web-технологій.

Програма Microsoft Photo Story дозволяє створювати цифровий наратив (аудіовізуальні презентації на основі колекції фотографій, зображень). Ця програма дає можливість редагувати фотографії, персоналізувати їх з підписами, додавати звукові ефекти, фонову музику, текст, коментарі, оповіді до кожної з фотографій. За допомогою цієї програми можна також проводити обробку цифрових фотографій, покращувати їх якість (корегування кольо-

рів, контрастності зображень), передавати, редагувати зображення (додавання назв, коментарів та оповідей до зображень), налаштування параметрів руху зображень, переходу слайдів, часових параметрів показу колекції презентацій, вибирати фільтри, всі види ефектів переходу між фотографіями. Програма Microsoft Photo Story має широкі функціональні можливості дозволяє створювати фото презентації. За її допомогою можна створювати чудові композиції об'єднуючи фотографії, музику і голос. Для того щоб створити свою композицію необхідно підібрати фотографії, що подобаються, додати текст та коментарі до кожної з них, вибрати ефекти переходу між фотографіями й записати фінальний варіант свого цифрового наративу.

Цифрові наративи відповідають провідним напрямкам навчання, що визначені Національними стандартами застосування технологій в освіті у США (NETS), створюють потужний вплив й мають величезні можливості, стимулюють вчителів та учнів до дієвого застосування міжпредметних знань і умінь.

Література

1. Ohler J. Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity Paperback. – Corwin, 2013. – 304 p.
2. Spiro L. Opening Up Digital Humanities Education. / Digital Humanities Pedagogy: Practices, Principles and Politics/Ed. Brett D. Hirsch. – Cambridge. Open Book Publishers, 2012. – P. 331-364.

ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ГЕОІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ІСПАНЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ КАНТАБРІЯ

Олег Черевко

Національний авіакосмічний університет
м. Київ

Розширення і зростання цифрових інформаційних та комунікаційних технологій стали одним з найактуальніших питань в останні десятиліття у всьому світі. Цей процес був визначений різними авторами як цифрова революція. Добре відомо, що доступ до цифрових технологій пов'язаний з розвитком. Географічні інформаційні системи (ГІС) як наука, є результатом історичного додавання незалежних технологій (CAD, DBMS) (Атенуччі, 1991) і знання на основі просторової науки, що генерує цифровий розрив також.

Організаційне налаштування геоінформаційних технологій (ГІ) дуже швидко змінилося за останні два десятиліття від особистих проєктів та особистих ГІС до суспільних ГІС (Баккер, 2011). У цьому сенсі WEB-GIS (Google Earth / Google Map) і MOBILE-GIS високо сприяли соціалізації застосування деяких технологій, заснованих на ГІ, таких як GPS-орієнтовані навігатори або різноманітні ГІС стосовно широкої низки дисциплін. Інтернет і мобільні телефонні технології стали двома основними платформами для соціалізації географічної інформації як ніколи раніше. Будучи технологіями «науки засобів» (Скратон, 1982) і будучи ГІТ – однією з технологій, що, ймовірно, найбільш активно соціалізувалася упродовж останнього десятиліття, ми повинні розглянути вплив, який ця соціалізація справляє на всіх рівнях. Організація Об'єднаних Націй (ООН) (Джеффри, 2003)) оголосила, що в новій цифровій ері людину, яка не в змозі використовувати комп'ютер, можна розглядати як неосвічену.

Одним з головних підсумків дослідження, здійсненого ученим Fdez-Arroyabe (2006) у зв'язку з використанням ГІТ і цифровим розривом в Європейському просторі вищої освіти (ЄПВО) було те, що більш, ніж 65,5 % людей, які коли-небудь читали лекції або працювали у зв'язку з геоінформацією, картографічними копіями, ГІС, GPS, дистанційним

зондуванням, просторовим аналізом або інтерполяційними методами, вважали, що ступінь, в якому ця конкретна група технологій буде генерувати розрив в межах педагогічної діяльності в майбутньому є *високим* або *дуже високим*. Такий же відсоток респондентів вважають, що цифровий розрив через застосування GIT буде також *високим* або *дуже високим* і в межах наукової діяльності в майбутньому.

Розуміння того, як цифровий розрив продукується в кожній країні й на кожному рівні, є першим кроком, щоб мати можливість протидіяти цьому. Викладання і навчання – відмінний спосіб, щоб зменшити вплив такого розриву в цифрових технологіях. Цифровий розрив, пов'язаний з GIT, продукує більше відставання в обох суспільствах на рівні вищої освіти по-різному. Подальша освіта є одним з кращих методів, доступних для протидії цифровому розриву.

З юридичної точки зору, коопераційна діяльність була здійснена відповідно до Іспанського Закону № 23/1998, від 7 липня для Міжнародного Співробітництва та Розвитку, і беручи до уваги цілі тисячоліття, визначені ООН, котрі повністю забезпечуються Університетом Кантабрія. Цей університет також підтримує *Кодекс поведінки університетів щодо співпраці для розвитку*, який був підписаний на Конференції Пробстських Іспанських Університетів в 2006 році. На основі цих правових засад Університет Кантабрія (Іспанія) і Університет Кара (Того) підписали рамкову угоду у грудні 2009 року, головною метою якої було поширення знань та використання технічних додатків в цих наукових сферах, що характеризуються відсутністю освітніх і технологічних ресурсів. Ця інтерінституційна угода створила сприятливу правову структуру для розвитку двох нових курсів про «Відкриття Землі та використання води» (*Land discovering and water uses*, 2009) і «Планування та Інженерія» (*Planning and Enginery*, 2010), де Географічна Інформаційна Наука і Технології стали важливою частиною повного проекту.

З педагогічної точки зору, будь-який новий дизайн і забезпечення курсу включає в себе теоретичне і знаннєве підґрунтя фон на основі моделей для прогнозування задоволення потреб. Ця стаття концептуально оформлена на основі застосування кількох таких понять, як «співпраця та розвиток», «інформаційне суспільство», «технології та цифровий розрив» (Сервон, 2002), (Джеффри, 2003), (Warschauer,

2004); «неперервна освіта» (Гріффін, 1999), (Чісхолм та ін., 2004) або «суспільство знань», які створюють нові засади освіти для майбутніх суспільств. На європейському рівні нова модель вищої освіти, запропонована Болонською угодою, стала основним особистим зверненням в цьому сенсі. За даними Звітів Світового банку (2003), *модель навчання протягом усього життя* повинна заохочувати наступні характеристики в освітньому процесі:

- Педагоги ведуть до джерел знань.
- Люди вчаться на власному досвіді.
- Люди вчаться в групах і один від одного.
- Оцінка використовується для розробки стратегій навчання та визначення шляхів для подальшого навчання.
- Педагоги розвивають індивідуальні плани навчання.
- Педагогами є учнями, які навчаються упродовж усього життя. По-чаткове навчання і неперервний професійний розвиток взаємопов'язані.
- Люди мають доступ до можливостей навчання протягом усього життя.

У цьому сенсі, через освітнє співробітництво Іспанського університету Кантабрія стає більш широким поняттям, коли навчання є чимось пов'язаним з технологіями в цілому, або з GIT, зокрема сутністю та інструментом для набуття знань, розвитку нових навичок і компетенцій. Проблема подальшого розвитку українсько-іспанського науково-технічного співробітництва у сфері використання ГІС, на нашу думку, є, насамперед, підвищення рівня поінформованості як іспанських, так і українських науковців щодо потенційних можливостей освітнього співробітництва. Перспективами подальших наукових пошуків в обраному напрямку можуть стати традиційні порівняльно-педагогічні дослідження з використанням геоінформаційного моделювання для вирішення більш складних наукових проблем.

**ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ
МУЛЬТИМЕДІЙНИХ
І ВЕБ-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
В НАВЧАЛЬНІЙ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІЙ
ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Микола Ястребов

*Інституту інформаційних технологій
та засобів навчання НАПН України
м. Київ*

Проблеми збереження здоров'я дітей та організації здоров'язбережувального навчання є актуальними у масштабі всього світу. В сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства важливого значення набуло використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальній здоров'язбережувальній діяльності учнів початкових класів. Розглянемо досвід використання ІКТ для інформаційної підтримки організації здоров'язбережувального навчання у Шотландії та Німеччині.

Шотландський досвід.

Сайт <http://www.silverwood.btkc.co.uk> початкової школи Silverwood в Шотландії вміщує спеціальну сторінку присвячену здоров'язбережувальній політиці, яку проводить школа. Ця сторінка включає мету і завдання; реалізацію здоров'язбережувального навчання в ході засвоєння всіх дисциплін. На ній зазначається, що існують міцні взаємозв'язки між успішним навчанням і здоров'ям, тому весь шкільний курікулум ґрунтується на засадах здоров'язбережувального навчання. Головною метою здоров'язбережувального навчання є надання знань, розвиток умінь і здатностей, які необхідні для забезпечення розумового, емоційного, соціального і фізичного здоров'я зараз і в майбутньому. Здоров'язбережувальне навчання передбачає, що учні:

– знатимуть шляхи покращення розумового, емоційного, соціального і фізичного здоров'я;

– матимуть досвід позитивних аспектів здорового способу життя і життєдіяльності;

– застосовуватимуть розумові, емоційні, соціальні навички для забезпечення здорового способу життя;

– засвоють зразки здорового способу життя, які будуть впроваджувати у життя ставши дорослими, що створює передумови для розвитку здоров'я наступного покоління шотландських дітей.

В підрозділі «Реалізація здоров'язбережувального навчання в ході засвоєння всіх дисциплін» наголошується, що таке навчання забезпечує самостійне і незалежне мислення і позитивне ставлення до здорового способу життя. Тому на відповідальності кожного вчителя лежить активізація навчальної діяльності в цьому контексті.

Кожний педагог має сприяти створенню доброзичливої атмосфери довіря, в якій кожен учень і учитель може зробити позитивний внесок для розвитку здоров'я кожного члена колективу. Такі ж самі обов'язки лежать на інших працівниках школи.

Особливу увагу розвитку здоров'я учнів надають програми особистісного соціального розвитку. Викладачі різних предметів, в тому числі фізичного виховання, відіграють важливу роль в організації здоров'язбережувального навчання особливо в контексті свого особистісного ставлення до здорової їжі, фізичної активності та спорту. Здоров'я кожного учня повинне мати індивідуальну і колегіальну підтримку, що надається членами колективу, які знають і розуміють потреби молодого організму і можуть задовільнити їх шляхом навчання робити правильні вибори. Педагоги мають ідентифікувати будь-які погіршення в самопочутті учня, що можуть відобразитись на розумового, емоційного, соціального і фізичного здоров'ї і надати необхідну допомогу і підтримку дитині. Важливо, щоб діти розуміли, що можуть поділитися своїми тривогами з старшими порадиниками, які мають необхідні уміння і час, щоб вислухати їх і допомогти, або визначити джерело підтримки.

Німецький досвід.

Сайт <http://www.gesund-macht-schule.de/> містить інформацію про програму «Здоров'я в школах – зміцнення здоров'я та санітарна освіта в початковій школі», яка впроваджена в школах районів Північного

Рейна, Гамбурга та Саксонії-Анхальт в Німеччині й охоплює 350 початкових шкіл. Дана програма сприяє співпраці між школами, учнями, батьками та лікарями в області охорони здоров'я дітей.

На першій сторінці сайту підкреслюється визначна роль освіти у вихованні здорових дітей та формуванні у них навичок ведення здорового способу життя. Так вказується на необхідність залучення батьків до організації здорового способу життя та важливість співпраці вчителів, лікарів і батьків. Особливу увагу приділяється режиму дня, фізичним вправам та правильному харчуванню.

Сайт, крім початкової вхідної сторінки, має розділи призначені вчителям, батькам, лікарям та дітям. Викладені матеріали необхідно скачувати в PDF-форматі. Для контакту необхідно зареєструватись на сайті.

Сайт <http://www.bkk24.de/gesundheit-macht-schule/> знайомить з програмою «Здоров'я в школах» Себастьяна Кнайпа запропоновану вчителям по всій Німеччині. Програма передбачає надання навчальних матеріалів, інформації та підтримки вчителям та батькам стосовно збереження здоров'я учнів. Автор програми акцентує увагу на режим дня, значення води, фізичні вправи та харчування дітей. Матеріали необхідно скачувати в PDF-форматі. Зворотній зв'язок здійснюється завдяки замовленню необхідної інформації після реєстрації.

Література

1. <http://www.silverwood.btck.co.uk>
2. <http://www.gesund-macht-schule.de/>
3. <http://www.bkk24.de/gesundheit-macht-schule/>

АВТОРИ ЗБІРНИКА

БЕЗЛЮДНА
Віта
Валеріївна

к.пед.н., доцент кафедри іноземних мов
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
vitabz@ukr.net

БЕЗЛЮДНИЙ
Роман
Олександрович

к.пед.н., доцент кафедри іноземних мов
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
oxo@ukr.net

БЄЛОВА
Вікторія
Володимирівна

старший викладач Київського національного
торговельно-економічного університету
vitabelova@gmail.com

БІЛОКОПИТОВ
Василь
Іванович

к.пед.н., доцент кафедри іноземних мов
Сумського національного аграрного
університету
belvas67@mail.ru

БОДРАНЧУК
Тетяна
Вікторівна

к.пед.н., доцент кафедри німецької мови
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка
ktv40@mail.ru

БОЙЧЕВСЬКА
Ілона
Борисівна

к.пед.н., старший викладач Уманського
державного педагогічного університету імені
Павла Тичини
boy_ilona@mail.ru

БОЙЧЕНКО
Марина
Анатоліївна

к.пед.н., доцент кафедри педагогіки Сумського
державного педагогічного університету імені
А. С. Макаренка
marinaver18@yandex.ru

БОНДАР
Галина
Олександрівна

к.пед.н., доцент кафедри іноземних мов
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
g_bondar@mail.ua

БОРИСЕНКО
Ірина
Василівна

старший викладач Чернігівської філії
Рівненського інституту слов'янознавства
Київського славистичного університету
borisenko-irina@mail.ru

БУТОВА
Віра
Олександрівна

асистент Глухівського національного
педагогічного університету імені Олександра
Довженка
vbutova@list.ru

ВИХРУЩ
Анатолій
Володимирович

д-р пед.н., проф., завідувач кафедри
психологічних та педагогічних дисциплін
Тернопільського національного економічного
університету
vyhrushh@rambler.ru

ВОЄВУТКО
Наталія
Юрійвна

к.пед.н., старший викладач кафедри грецької
мови та перекладу Маріупольського державного
університету
nvovoutko@yandex.ru

ВОЛИНЕЦЬ
Людмила
Леонідівна

науковий співробітник відділу порівняльної
педагогіки Інституту педагогіки НАПН України
lvolynets@bigmir.net

ГОДЛЕВСЬКА
Катерина
Василівна

молодший науковий співробітник Інституту
педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН
України
hodlevskakat2611@mail.ru

ГОЛОВКО
Микола
Васильович

к.пед.н., доцент, заступник директора з наукової
роботи, головний науковий співробітник
відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України
lab_mf@ukr.net

ГОЛУБКОВА
Наталія
Леонідівна

старший викладач кафедри практики англійської
мови, заступник директора з наукової та
виховної роботи Інституту філології Сумського
державного педагогічного університету імені
А. С. Макаренка
nholubkova@yahoo.com

ГОНЧАРЕНКО
Олена
Анатоліївна

викладач Київського національного університету
імені Тараса Шевченка
habiba2008@ukr.net

ГОЦУЛЯК
Юрій
Вікторович

науковий співробітник Інституту обдарованої
дитини НАПН України
yuriy_gotsulyak@mail.ru

ГОШТАНАР
Ірина
Вікторівна

к.пед.н., доцент кафедри німецької мови,
заступник декана з навчально-методичної роботи
та практик факультету іноземної філології
Херсонського державного університету
goshtanar-irina@mail.ru

ГРИНЕНКО
Діна
Віталіївна

аспірант, молодший науковий співробітник
науково-організаційного відділу Інституту
педагогіки НАПН України
dina_gr@ukr.net

ГУТ Наталія
Василівна

к.філол.н., доцент кафедри іноземних мов,
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
iryna1977@rambler.ru

ДАЦКО
Ольга
Василівна

аспірант Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка
ydatskosumy@mail.ru

ДЕРНОВА
Майя
Григорівна

к.пед.н., доцент, докторант відділу андрагогіки
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
НАПН України
maya.dernova@ukr.net

ДЖУРИЛО
Аліна
Петрівна

науковий співробітник, аспірант відділу
порівняльної педагогіки Інституту педагогіки
НАПН України
dzhurilolaina@yandex.ru

ДУНЕЦЬ
Василь
Богданович

науковий співробітник Інституту обдарованої
дитини
dunets_v@mail.ru

ЗАЙЧЕНКО <i>Наталія Іванівна</i>	к.пед.н., доцент кафедри соціальної педагогіки та інформаційних технологій в освіті Національного університету біоресурсів і природокористування України Natalia_zaichenko@ukr.net
ЗАЯЧУК <i>Юлія Дмитрівна</i>	к.пед.н., доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка yu_zayachuk@yahoo.com
ІВАНЧУК <i>Анна Петрівна</i>	к.пед.н., доцент кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини ivanchuck@meta.ua
ІВАНЮК <i>Ірина Володимирівна</i>	науковий співробітник інформаційно-аналітичного відділу педагогічних інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України iivanyuk@yandex.ru
ІСАЄВА <i>Світлана Дмитрівна</i>	викладач Київського національного університету імені Тараса Шевченка lane.isv@mail.ru
КІЧУЛА <i>Марія Ярославівна</i>	к.пед.н., викладач кафедри іноземних мов з медичною термінологією ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського» maria0604@ukr.net
КОБЮК <i>Юлія Миколаївна</i>	молодший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України Yulia23Yulia@ukr.net
КОВАЛЬОВА <i>Анастасія Сергіївна</i>	молодший науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України Kovaleva.anasasia.45@gmail.com

КОМІСАРЕНКО <i>Тетяна Михайлівна</i>	викладач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини Komisarenko.tanya@yandex.ru
КОПЕНКІНА <i>Людмила Олександрівна</i>	аспірант Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя mila-@bigmir.net
ЛЕУ <i>Сніжана Олексіївна</i>	молодший науковий співробітник лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України
ЛЕЩЕНКО <i>Марія Петрівна</i>	д-р пед.н., проф., провідний науковий співробітник інформаційно-аналітичного відділу педагогічних інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України darlyngpetra@gmail.com
ЛИСТОПАД <i>Олена Валеріївна</i>	к.пед.н., доцент кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка elle2108@yandex.ru
ЛИТВИНЕНКО <i>Віктор Юрійович</i>	викладач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
ЛИТОВЧЕНКО <i>Ірина Миколаївна</i>	к.пед.н., доцент кафедри англійської мови технічного спрямування №2 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» irinalyt@mail.ru
ЛОКШИНА <i>Олена Ігорівна</i>	д-р пед.н., с.н.с., завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України luve2001@hotmail.com
МАКСИМЕНКО <i>Оксана Олексіївна</i>	к.пед.н., старший викладач кафедри іноземних мов фінансово-економічного факультету Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана osmaksu@ukr.net

МАКСИМЕНКО
Світлана
Костянтинівна

старший лаборант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
svetlana.maksymenko@gmail.com

МАЛЕВИЧ
Назар Юрійович

головний спеціаліст відділу у справах сім'ї, молоді та спорту Збаразької районної держадміністрації Тернопільської області
nadegdapos@rambler.ru

МАЛИЦЬКА
Ірина
Дмитрівна

старший науковий співробітник інформаційно-аналітичного відділу педагогічних інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України
irinamalitskaya0206@gmail.com

МАРІУЦ Ілона
Олександрівна

к.пед.н., старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України
ilonamariuts@gmail.com

НАУМЕНКО
Світлана
Олександрівна

к.пед.н., старший науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України
sveta_naum@ukr.net

НЕЛІН Євген
Володимирович

здобувач кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
levgen.nelin@i.ua

НІКОЛЬСЬКА
Ніна Вікторівна

викладач англійської мови Подільського аграрно-технічного університету
nina777-07@mail.ru

ОВЧАРУК
Оксана
Василівна

к.пед.н., завідувач інформаційно-аналітичного відділу педагогічних інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України
oks.ovch@hotmail.com

ПАЛАГУТА
Ілона Василівна

викладач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
ilona-palaguta@yandex.ru

ПАСІЧНИК
Лариса Леонідівна

аспірант Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
larysa-pas@yandex.ru

ПАСЬКО Наталія
Анатоліївна

викладач Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
na.pasko@gmail.com

ПЕРШУКОВА
Оксана Олексіївна

к.пед.н., докторант Інституту педагогіки НАПН України
pershoksy@mail.ru

ПИРОЖЕНКО
Павло Вікторович

аспірант відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України
gianpaolo1967@gmail.com

ПІДГАЄЦЬКА
Анна Віталіївна

викладач уманського державного університету імені Павла Тичини
Sona98@yandex.ua

ПОДДУБЕЙ
Олена Вікторівна

старший викладач Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського
vadicom@gmail.com

ПОЛІХУН
Наталія
Іванівна

к.пед.н., завідувач відділу підтримки обдарованості та міжнародного співробітництва, старший науковий співробітник Інституту обдарованої дитини НАПН України
np.iod@ukr.net

ПОСТОВА Катерина Григорівна	науковий співробітник Інституту обдарованої дитини НАПН України Kateruna_p@ukr.net
ПОСТРИГАЧ Надія Олегівна	к.біолог. н., с.н.с. відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України pnadegeda@ukr.net
ПУХОВСЬКА Людмила Проконівна	д-р.пед.н., г.н.с., лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України puhovska@ukr.net
СБРУЄВ Микола Георгійович	викладач Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка sbruieva@gmail.com
СБРУЄВА Аліна Анатоліївна	д-р.пед.н., проф., проректор з наукової роботи Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка sbruieva@gmail.com
СВИРИДЮК Ольга Володимирівна	аспірант, викладач кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини zov-80@mail.ru
СПІНКО Кирило Володимирович	науковий співробітник Інституту обдарованої дитини НАПН України ksipko@gmail.com
СОКОЛ Мар'яна Олегівна	к.філол.н., викладач Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Гобачевського maryanasokol@ukr.net

СОКОЛОВА Ірина Володимирівна	д.пед.н., проф., декан факультету іноземних мов Маріупольського державного університету sokolovadean@mail.ru
СОРОКО Наталія Володимирівна	к.пед.н., старший науковий співробітник інформаційно-аналітичного відділу педагогічних інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України nvsoroko@rambler.ru
СТАРОВОЙТОВА Олена Володимирівна	викладач кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини helen_star@list.ru
ТЕЗІКОВА Світлана Володимирівна	к.пед.н., доцент, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя svetlana.tezikova@gmail.com
ТЕОДОРОВИЧ Артемій Юрійович	к.іст.н., доцент кафедри української та іноземних мов Київської державної академії водного транспорту імені Петра Конашевича-Сагайдачного ateodorovich@ukr.net
ТИМЕНКО Марія Миколаївна	аспірант Інституту педагогіки НАПН України kyiv_swc@ua.fm
ТИМЧУК Лариса Іванівна	к.пед.н., старший науковий співробітник інформаційно-аналітичного відділу педагогічних інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України darlyngpetra@gmail.com

УЛАНОВСЬКА <i>Анна Сергіївна</i>	аспірант Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка proskurina.anna@gmail.com
ФЕДОРЕНКО <i>Світлана Вікторівна</i>	к.пед.н., доцент кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Кіівський політехнічний інститут» 4me@ukr.net
ФЕДЧИШИН <i>Надія Орестівна</i>	к.пед.н., доцент кафедри іноземних мов з медичною термінологією ДВНЗ “Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського” orestivna@rambler.ru
ХОРОШКОВСЬКА <i>Тетяна Петрівна</i>	молодший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України khoroshkovska@ukr.net
ЦАРИК Ольга <i>Михайлівна</i>	к.філол.н., доцент кафедри німецької мови Тернопільського національного економічного університету tsarykolga@gmail.com
ЦЮК Оксана <i>Андріївна</i>	аспірант кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка anaskoangel@i.ua
ЦЮРА Світлана <i>Богданівна</i>	к.пед.н., доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка svit.tsura@gmail.com
ЧЕРЕВКО Олег <i>Анатолійович</i>	магістрант Національного авіаційного університету choleg89@ukr.net

ЧЕРЕВКО <i>Олександр Анатолійович</i>	студент Київського медичного університету Української асоціації народної медицини nadegdapos@rambler.ru
ЧЕРНЯКОВА <i>Жанна Юрївна</i>	к.пед.н., доцент кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка jane710@rambler.ru
ЧИСТЯКОВА <i>Ірина Анатоліївна</i>	к.пед.н., доцент кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка Stas200214@mail.ru
ЧУГАЙ <i>Оксана Юрївна</i>	викладач англійської мови Військового інституту телекомунікацій та інформатизації Державного університету телекомунікацій, аспірант відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України OChugai@meta.ua
ЧУКАНОВА <i>Світлана Олександрівна</i>	пошукач Національного університету «Києво-Могилянська академія» chukanovaso@ukma.kiev.ua
ШИХНЕНКО <i>Катерина Іванівна</i>	старший викладач кафедри державної служби, менеджменту та навчання за міжнародними проектами Інституту державного управління у сфері цивільного захисту, аспірант Інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка shikhkate@ukr.net
ШПАРИК <i>Оксана Михайлівна</i>	к.пед.н., старший науковий співробітник лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України shparyk@mail.ru

ШТОМПЕЛЬ
Георгій
Олександрович

к.пед.н., доц., с.н.с. Науково-дослідного
інституту післядипломної педагогічної
освіти ДВНЗ “Університет менеджменту освіти”
НАПН України
georgstompel@i.ua; oscaryesenin@yahoo.com

ШУМАЄВА
Світлана
Петрівна

к.пед.н., доцент Уманського державного
педагогічного університету
імені Павла Тичини
Svetlana.shumaeva@mail.ru

ЩЕРБАНЬ
Ірина Юрійвна

к.пед.н., к.філол.н., доцент кафедри
іноземних мов Уманського державного
педагогічного університету
імені Павла Тичини
iryna1977@rambler.ru

ЯРОВА Олена
Борисівна

к.пед.н., доцент, завідувач кафедри
іноземних мов Бердянського
державного педагогічного університету
olena_yarova@mail.ru

ЯСТРЕБОВ
Микола
Миколайович

аспірант Інституту інформаційних
технологій і засобів навчання
НАПН України
nicknickhawk@gmail.com



Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогіки НАПН України

Всеукраїнський науково-практичний семінар **Педагогічна компаративістика – 2015:**

якісний вимір освіти зарубіжжя
та український контекст

11 червня 2015 року, м. Київ

Збірник наукових праць

Редактори-коректори – *С. В. Бартош*
Художнє оформлення – *С. І. Лук'яненко*
Комп'ютерна верстка – *О. В. Сапура*

Підп. до друку 10.06.2015.
Формат 60×84/16. Папір офсет. Друк офсет.
Гарнітура «Times». Умовн. друк. арк. 16,74.
Наклад 300 прим. Зам. № 024

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп.2;
тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.

П59 Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.-практ семінару (Київ, 11 червня 2015 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред О.І. Локшиної. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 288 с.

ISSN

Матеріали збірника присвячено проблемам, які обговорювалися на науково-практичному семінарі «Педагогічна компаративістика – 2015» (Київ, 11 червня 2015 р.), охоплюючи методологічні орієнтири порівняльно-педагогічних студій, стратегії розвитку шкільної, професійної освіти та освіти дорослих у компаративістичній перспективі, зарубіжний досвід підтримки обдарованості і сприяння творчим здібностям школярів, інноваційні технології в освіті зарубіжжя та України.

Для розробників освітньої політики, науковців, управлінців, викладачів, докторантів, аспірантів, студентів.

**УДК
ББК**